Niveau(x) d'enseignement: 3
Centre d'intérêt: 815

Numéro EDUQ : 9370983

Bhérer, Jacinthe.

Evaluation des programmes d'études : musique, primaire / [rédaction, Jacinthe Bhérer]. -- [Québec] : Direction de la sanction des études, 1993.

143 p. : ill. ; 28 cm. -- (Rapport global / Direction de la sanction des études du Québec)

Code: 9394-0122; 16-7907-06.

ISBN 2-550-23726-9

Vedette(s)-secondaire(s): Québec (Province). Direction de la sanction des études

Descripteur(s): Musique * Evaluation de programmes * Méthode d'évaluation * Rendement scolaire * Primaire (Ordre d'enseignement)

Synthèses des données obtenues sur le programme de musique du primaire auprès des élèves et des agents d'éducation. Le premier chapitre donne des renseignements généraux sur le système d'évaluation des programmes. Le deuxième contient les résultats de l'évaluation des phases d'élaboration et d'implantation du programme. Le troisième chapitre traite de la méthode utilisée. Le quatrième présente les principales données recueillies à l'aide de questionnaires auprès des agents d'éducation. Le cinquième contient une analyse des réponses des élèves de sixième année à un questionnaire d'opinion et le sixième, une analyse des résultats obtenus à l'épreuve de synthèse de musique de mai 1992.

Type de document:

9370983

ÉVALUATION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

MUSIQUE

PRIMAIRE

RAPPORT GLOBAL

Avril 1993

Québec

Remerciements

La Direction de la sanction des études remercie les directrices et les directeurs d'école, les conseillères et les conseillers pédagogiques et le personnel enseignant en musique pour leur participation à l'évaluation du programme de musique du primaire.

La Direction remercie également chacune et chacun des élèves de sixième année ayant participé à cette évaluation.

Collaboration à la réalisation du présent document :

Rédaction

Jacinthe Bhérer
Direction de la sanction des études

Lise Dusablon
Consultante en evaluation

Nicole Grandbois
Responsable de l'évaluation des programmes d'études

Traitement de texte

Louise Beaudoin
Agente de secrétariat

Compilation des données

Claudette Leblanc
Consultante en musique

Traitement informatique

Jeannette Ratté
Technicienne en informatique

Membres des comités d'évaluation du programme de musique du primaire

Commissions scolaires

Hélène Béchard
Spécialiste en musique
Commission scolaire des Belles-Rivières

Murielle Bélanger
Spécialiste en musique
Commission scolaire Des Basques

Pauline Bessette
Conseillère pédagogique
Commission des écoles catholiques de Montréal

Céline Chabot
Spécialiste en musique
Commission scolaire de Bellechasse

Louise Desbiens
Spécialiste en musique
Commission des écoles catholiques de Montréal

Lorraine Desmarais
Responsable du dossier musique
Commission scolaire Mont-Fort

Josée Destrempes
Conseillère pédagogique
Commission des écoles catholiques de Montréal

Martine Fauteux
Spécialiste en musique
Commission scolaire Val-Mauricie

Marthe Fontaine
Enseignante titulaire
Commission scolaire catholique de Sherbrooke

Murielle Fraser
Conseillère pédagogique
Commission scolaire Le Gardeur

Chantale Hébert
Spécialiste en musique et responsable du dossier «musique»
Commission scolaire catholique de Sherbrooke

Thérèse Lemay
Spécialiste en musique
Commission scolaire Des Ilets

Maryse Paquet
Spécialiste en musique
Commission scolaire Le Gardeur

Louise Parent
Conseillère pédagogique
Commission scolaire des Mille-Iles

Maurice Périard
Spécialiste en musique
Commission scolaire des Draveurs

Isabelle Plamondon
Conseillère pédagogique
Commission scolaire de Portneuf

Dominique Plourde
Spécialiste en musique
Commission scolaire de Beauport

Carole Rossano
Spécialiste en musique
Commission scolaire catholique de Sherbrooke

Michelle Rousseau
Spécialiste en musique
Commission scolaire des Mille-Iles

Gisèle Ruel
Spécialiste en musique
Commission scolaire de Beauport

Berthe Sylvain-Dufresne
Spécialiste en musique
Commission scolaire de La Jeune Lorette

Ministère de l'Éducation

Isabelle Aubin
Responsable des programmes d'arts
Direction de la formation générale des jeunes

Georges Bouchard
Conseiller pour le dossier des arts
Direction de la formation générale des jeunes

Lisette Côté-Bernier
Responsable de l'élaboration de l'épreuve en musique
Direction de la formation générale des jeunes

Nicole Grandbois
Responsable de l'évaluation des programmes d'études
Direction de la sanction des études

Aline Martin
Responsable du dossier «enseignement primaire»
Direction régionale de la Côte-Nord

Céline Michaud
Coordonnatrice à l'enseignement primaire
Direction de la coordination des réseaux

Georges Normand
Conseiller pour le dossier des arts (1990-1992)
Direction de la formation générale des jeunes

Les responsables du dossier «enseignement primaire» de
toutes les directions régionales
Direction de la coordination des réseaux

Autres collaborations

Claudette Leblanc
Consultante en musique

Claude Vallières
Consultant en musique

TABLES DES MATIÈRES

Page

LISTE DES TABLEAUX
LISTE DES GRAPHIQUES

INTRODUCTION 1

1. RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX SUR LE SYSTÈME D'ÉVALUATION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES 2
   1.1 Objectif de l'évaluation du programme de musique du primaire . 2
   1.2 Modèle et démarche d'évaluation 2

2. RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION DE LA PHASE D'ÉLABORATION ET DE LA PHASE D'IMPLANTATION DU PROGRAMME DE MUSIQUE DU PRIMAIRE 3
   2.1 Résultats de l'évaluation de la phase d'élaboration du programme de musique au primaire 3
   2.2 Résultats de l'évaluation de la phase d'implantation du programme de musique du primaire 3

3. MÉTHODE UTILISÉE 4
   3.1 Problématique relative à l'évaluation du programme de musique du primaire 4
   3.2 Échantillon et participation 4

4. RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION DE LA PHASE DE MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME DE MUSIQUE DU PRIMAIRE PAR LES AGENTES ET LES AGENTS D'ÉDUCATION . . 6

   4.1 Ressources humaines 6
      4.1.1 Formation 6
      4.1.2 Expérience 6
      4.1.3 Tâche 7

   4.2 Contexte de mise en œuvre du programme 11
      4.2.1 Implantation du programme 11
      4.2.2 Préparation reçue au moment de l'implantation du programme 12
      4.2.3 Mise à jour et perfectionnement 14
      4.2.4 Préalables des élèves et adaptation de l'enseignement . . 19
      4.2.5 Temps d'enseignement 23
      4.2.6 Soutien pédagogique 26

   4.3 Éléments liés au programme 33
      4.3.1 Orientations 33
      4.3.2 Objectifs et contenu 35
      4.3.3 Matériel pédagogique 51
      4.3.4 Planification pédagogique 59
      4.3.5 Démarche disciplinaire et démarche pédagogique 61
      4.3.6 Pratique pédagogique 63
      4.3.7 Évaluation 66
      4.3.8 Ressources matérielles 71
      4.3.9 Appréciation globale 73

Page

5. ANALYSE DES DONNÉES OBTENUES DES ÉLÈVES QUI ONT RÉPONDU À UN QUESTIONNAIRE D'OPINION 78

6. ANALYSE DES RÉSULTATS OBTENUS PAR LES ÉLÈVES À L'ÉPREUVE DE SYNTHÈSE DE MAI 1992 79

6.1 Habileté à identifier 80
6.1.1 Définition 80
6.1.2 Instrument de mesure 80
6.1.3 Résultats des élèves 81

6.2 Habileté à appliquer 82
6.2.1 Définition 82
6.2.2 Instrument de mesure 82
6.2.3 Résultats des élèves 83
6.2.4 Commentaires des juges 83

6.3 Habileté à synthétiser 83
6.3.1 Définition 83
6.3.2 Instrument de mesure 83
6.3.3 Résultats des élèves 84
6.3.4 Commentaires des juges 84

6.4 Épreuve totale 85
6.5 Composantes 88

7. CONCLUSION 90

7.1 Éléments positifs 90
7.2 Éléments négatifs 91

8. RECOMMANDATIONS 94

Annexe I : Modèle général d'évaluation des programmes d'études . . . 95
Annexe II : Temps d'enseignement pour 26 p. 100 du personnel enseignant 96
Annexe III : Commentaires du personnel enseignant 97
Annexe IV : Commentaires des conseillères et des conseillers pédagogiques 109
Annexe V : Commentaires des directrices et des directeurs d'école . . 121
Annexe VI : Fiche de notation (épreuve écrite) 124
Annexe VII : Fiche de notation (exécution) 138
Annexe VIII : Fiche de notation (création) 139
Annexe IX : Commentaires des juges sur le déroulement des deux parties pratiques de l'épreuve de synthèse 140

Page

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Documents expédiés et reçus selon les personnes consultées . 5

Tableau 2 Pourcentage du personnel enseignant selon le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement de la musique en 6e année . 6

Tableau 3 Pourcentage des conseillères et des conseillers pédagogiques selon le nombre d'années d'expérience dans cette fonction, en musique ou en arts et musique 7

Tableau 4 Pourcentage des enseignantes et des enseignants selon le nombre de groupes d'élèves rencontrés par classe 9

Tableau 5 Pourcentage du personnel enseignant quant au perfectionnement reçu pour divers aspects du programme et à son degré de satisfaction quant à ce perfectionnement 15

Tableau 6 Pourcentage du personnel enseignant qui a participé à diverses activités de mise à jour en musique 16

Tableau 7 Pourcentage du personnel enseignant selon les aspects du programme pour lesquels il souhaite du perfectionnement . . . 17

Tableau 8 Pourcentage des directrices et des directeurs d'école qui se disent en mesure de favoriser certaines formes de perfectionnement chez le personnel enseignant 19

Tableau 9 Pourcentage du personnel enseignant selon la fréquence à laquelle certains éléments du programme ont été explorés par les élèves ayant fait de la musique en 5e année 21

Tableau 10 Pourcentage du personnel enseignant selon le temps d'enseignement en musique 23

Tableau 11 Pourcentage du personnel enseignant qui a reçu du soutien pédagogique de la part de divers agents ou agentes d'éducation 26

Tableau 12 Pourcentage du personnel enseignant selon la fréquence du soutien pédagogique reçu et la manière dont ce soutien répond à ses besoins 25

Tableau 13 Pourcentage des conseillères et des conseillers pédagogiques qui utilisent divers moyens de soutien pédagogique 28

Tableau 14 Pourcentage des directrices et des directeurs d'école selon l'aide apportée au personnel enseignant dans l'adaptation des activités en musique 31

Tableau 15 Pourcentage du personnel enseignant selon son opinion sur divers éléments concernant les orientations du programme de musique 33

Page

Tableau 16 Pourcentage du personnel enseignant selon le degré d'aisance pour discuter de certains éléments du programme de musique 34

Tableau 17 Pourcentage des conseillères et des conseillers pédagogiques selon la clarté de certains éléments du programme de musique 34

Tableau 18 Pourcentage des directrices et des directeurs d'école selon leur compréhension de certains éléments du programme 35

Tableau 19 Pourcentage du personnel enseignant selon son opinion sur les objectifs généraux du programme 36

Tableau 20 Pourcentage du personnel enseignant selon son opinion sur le développement des dimensions essentielles de l'enfant par les objectifs généraux du programme de musique 37

Tableau 21 Pourcentage des conseillères et des conseillers pédagogiques selon leur opinion sur certaines caractéristiques des objectifs généraux 38

Tableau 22 Pourcentage du personnel enseignant selon son opinion sur les objectifs terminaux du programme de musique du primaire . . . 41

Tableau 23 Pourcentage du personnel enseignant selon les changements apportés pour certains éléments du contenu du programme de musique 42

Tableau 24 Pourcentage du personnel enseignant selon son opinion sur les éléments du contenu du programme de musique de 6e année . . . 43

Tableau 25 Pourcentage des conseillères et des conseillers pédagogiques selon leur opinion sur les objectifs terminaux et le contenu du programme de musique du 1er cycle du primaire 44

Tableau 26 Pourcentage des conseillères et des conseillers pédagogiques selon leur opinion sur les objectifs terminaux et le contenu du programme de musique du 2e cycle du primaire 47

Tableau 27 Pourcentage des directrices et des directeurs d'école selon leur opinion sur ce que représente le programme de musique dans la formation générale de l'élève 50

Tableau 28 Pourcentage du personnel enseignant selon son opinion sur les activités proposées dans le guide pédagogique 53

Tableau 29 Pourcentage des conseillères et des conseillers pédagogiques selon leur opinion sur les activités suggérées dans le guide pédagogique du 2e cycle 54

Tableau 30 Pourcentage du personnel enseignant selon l'utilisation du matériel complémentaire 56

Page

Tableau 31 Pourcentage du personnel enseignant selon l'importance qu'il accorde au fait de posséder certains documents pour l'enseignement de la musique 56

Tableau 32 Pourcentage des conseillères et des conseillers pédagogiques selon leur opinion sur le matériel didactique complémentaire 57

Tableau 33 Pourcentage du personnel enseignant selon le type de planification de son enseignement 59

Tableau 34 Pourcentage du personnel enseignant selon son degré d'aisance pour discuter de certains éléments du programme de musique . 62

Tableau 35 Pourcentage du personnel enseignant selon la fréquence à laquelle il met en pratique les trois étapes de la démarche pédagogique à chaque atelier 62

Tableau 36 Pourcentage du personnel enseignant selon la référence à une méthode pédagogique ou à du matériel didactique 63

Tableau 37 Pourcentage du personnel enseignant selon la fréquence d'exploitation de certaines dimensions du programme 64

Tableau 38 Pourcentage du personnel enseignant selon son opinion sur les répercussions des activités musicales parascolaires sur les apprentissages 65

Tableau 39 Pourcentage du personnel enseignant selon les types d'évaluation utilisés pour mesurer les apprentissages en musique au 2e cycle 67

Tableau 40 Pourcentage du personnel enseignant selon son opinion sur l'utilité des objectifs du programme pour préparer des instruments d'évaluation 67

Tableau 41 Pourcentage du personnel enseignant selon le moyen utilisé pour informer les parents sur l'apprentissage de leur enfant en musique 68

Tableau 42 Pourcentage des conseillères et des conseillers pédagogiques selon leur accord avec les pourcentages attribués aux composantes dans la Définition du domaine du 2e cycle en musique 69

Tableau 43 Pourcentage des conseillères et des conseillers pédagogiques selon leur accord avec les pourcentages attribués aux habiletés dans la Définition du domaine du 2e cycle en musique 70

Tableau 44 Pourcentage du personnel de direction des écoles et du personnel enseignant selon leur opinion quant au matériel, à l'équipement et au mobilier disponibles pour l'enseignement de la musique 71

Page

Tableau 45 Pourcentage des conseillères et des conseillers pédagogiques selon leur opinion sur les forces et les faiblesses du programme 74

Tableau 46 Pourcentage des conseillères et des conseillers pédagogiques selon leur opinion relative au fait que certains éléments liés au programme représentent une difficulté importante pour la mise en œuvre du programme 75

Tableau 47 Pourcentage des conseillères et des conseillers pédagogiques selon leur perception des difficultés rencontrées par le personnel enseignant dans sa démarche d'appropriation du programme et d'adhésion à ce programme 76

Tableau 48 Pourcentage de la note accordée à chacune des dimensions de l'épreuve de synthèse en musique pour le 2e cycle du primaire et nombre de questions ou de critères d'évaluation correspondants 80

Tableau 49 Résultats des élèves à l'épreuve de synthèse de mai 1992 . . 87

Tableau 50 Pourcentage du personnel enseignant selon le temps d'enseignement en musique 96

Page

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1 Pourcentage du personnel enseignant selon la proportion de la tâche réservée à la musique 8

Graphique 2 Pourcentage des conseillères et des conseillers pédagogiques selon la proportion de la tâche réservée à la musique au primaire 10

Graphique 3 Pourcentage des directrices et des directeurs d'école selon les disciplines artistiques enseignées en 6e année 12

Graphique 4 Pourcentage du personnel enseignant selon son degré de satisfaction relativement au nombre de jours de formation accordés au moment de l'implantation du programme de musique . . . 13

Graphique 5 Pourcentage du personnel enseignant selon la proportion d'élèves de 6e année ayant suivi des cours de musique en 5e année 20

Graphique 6 Pourcentage du personnel enseignant selon la proportion des élèves qui suivent des cours privés de musique 22

Graphique 7 Pourcentage du personnel enseignant selon la proportion des objectifs du programme qui sont atteints 24

Graphique 8 Pourcentage des directrices et des directeurs d'école selon leur opinion relativement au temps consacré à l'enseignement de la musique dans leur école 25

Graphique 9 Pourcentage des conseillères et des conseillers pédagogiques selon le nombre de personnes auxquelles ils accordent un soutien pédagogique 27

Graphique 10 Pourcentage des conseillères et des conseillers pédagogiques selon l'évaluation faite du soutien apporté au personnel enseignant 29

Graphique 11 Pourcentage des directrices et des directeurs d'école selon leur opinion sur l'utilisation dans d'autres matières des habiletés acquises dans le programme de musique 51

Graphique 12 Pourcentage du personnel enseignant selon l'aide apportée par le guide pédagogique pour planifier et organiser le contenu de l'apprentissage 52

Graphique 13 Pourcentage du personnel enseignant selon l'utilisation du matériel didactique de base 55

Page

Graphique 14 Pourcentage des directrices et des directeurs d'école quant à leur opinion sur la façon dont le matériel didactique de base répond aux besoins du personnel enseignant 58

Graphique 15 Pourcentage des directrices et des directeurs d'école selon leur opinion sur l'adaptation du matériel didactique aux besoins et à l'intérêt des élèves 58

Graphique 16 Pourcentage des directrices et des directeurs d'école selon les personnes qui participent à la planification annuelle de l'enseignement de la musique 60

Graphique 17 Pourcentage des directrices et des directeurs d'école selon les personnes qui assurent le suivi de la planification annuelle de l'enseignement 60

Graphique 18 Pourcentage du personnel enseignant selon le degré de sensibilisation à la démarche d'évaluation formative préconisée par le Ministère 66

Graphique 19 Pourcentage du personnel enseignant selon le degré de satisfaction relative à la mise en œuvre du programme de musique 73

Graphique 20 Pourcentage des directrices et des directeurs d'école selon leur degré de satisfaction quant à la mise en œuvre du programme de musique dans leur école 77

Graphique 21 Pourcentage des élèves ayant réalisé des créations sonores dans les diverses années du primaire 78

Graphique 22 Pourcentage des élèves ayant passé des épreuves de musique comprenant l'interprétation d'une pièce musicale dans les diverses années du primaire 79

Graphique 23 Moyenne et taux de réussite des élèves pour quatre composantes de l'habileté à identifier 82

Graphique 24 Moyenne et taux de réussite des élèves pour le total de l'épreuve de synthèse et pour chacune de ses trois parties 86

Graphique 25 Moyenne et taux de réussite des élèves pour le total de l'épreuve de synthèse et pour chacune de ses cinq composantes 89

AVERTISSEMENT

Lorsqu'il est question de l'évaluation d'un programme d'études, les résultats obtenus au moyen des instruments de sondage, tels des questionnaires, des entrevues ou des épreuves pour les élèves, sont traités globalement et visent uniquement à mesurer la qualité du programme. Par conséquent, ils ne doivent pas être interprétés comme représentant le rendement scolaire des élèves.

INTRODUCTION

En vue de faire l'évaluation du programme de musique du primaire, le ministère de l'Éducation a effectué, en mars, avril et mai 1992 auprès d'un échantillon d'agentes et d'agents d'éducation, un sondage destiné à connaître leur opinion sur la mise en œuvre de ce programme. Des questionnaires ont été expédiés au personnel enseignant de musique, aux directrices et aux directeurs d'école et à des élèves de 6e année. Des rencontres ont eu lieu avec des conseillères et des conseillers pédagogiques en musique.

Le présent rapport fait état des données recueillies au cours de ces activités. Le premier chapitre traite de l'objectif de l'évaluation du programme, du modèle et de la démarche d'évaluation ainsi que de la participation aux activités de mars, avril et mai 1992. Le deuxième chapitre contient les résultats de l'évaluation de la phase d'élaboration du programme de musique du primaire et de ceux de la phase d'implantation, ainsi que les résultats de la problématique relative à l 'évaluation du programme.

Le troisième chapitre présente les principales données recueillies auprès des divers groupes d'agentes et d'agents d'éducation afin de mesurer leur satisfaction relativement à la mise en œuvre du programme de musique du primaire.

Le quatrième chapitre contient une analyse des réponses des élèves de 6e année à un questionnaire d'opinion. Le dernier chapitre fait état des résultats de ces mêmes élèves à l'épreuve de synthèse de mai 1992.

Enfin, la conclusion permet de relever les éléments importants qui se dégagent de l'évaluation du programme de musique du primaire et présente des recommandations.

1. RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX SUR LE SYSTÈME D'ÉVALUATION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES*

1.1 OBJECTIF DE L'ÉVALUATION DU PROGRAMME DE MUSIQUE DU PRIMAIRE

En évaluant le programme de musique du primaire, le Ministère visait à recueillir des données sur les éléments suivants : la qualité du programme d'études, son implantation, les résultats obtenus par les enseignantes et les enseignants dans la mise en œuvre du programme, les conditions et les pratiques d'enseignement, les apprentissages des élèves, de même que la satisfaction des utilisatrices et des utilisateurs, en vue de présenter les principales conclusions aux personnes qui prennent les décisions et de formuler, s'il y a lieu, des recommandations.

1.2 MODÈLE ET DÉMARCHE D'ÉVALUATION

Le modèle d'évaluation utilisé, qui est le modèle général d'évaluation des programmes d'études, comprend trois composantes distinctes liées aux phases de la mise au point d'un programme d'études :

a) les antécédents, qui correspondent à la phase d'élaboration du programme d'études;

b) les transactions, qui correspondent à la phase d'implantation du programme d'études;

c) les résultats, qui correspondent à la phase pendant laquelle on constate les effets de la mise en œuvre du programme d'études (rendement des élèves, satisfaction des personnes intéressées).

Un rapport global d'évaluation fait état des diverses analyses effectuées à chacune des phases d'évaluation et des conclusions au regard des différents points évalués.

La figure de l'annexe I présente le modèle général d'évaluation des programmes d'études. On y trouve les trois phases principales d'un programme d'études ainsi que les objets d'évaluation de chacun des instruments de mesure utilisés pour ces phases.

---

* **MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION.** Cadre relatif à l'évaluation des programmes d'études des niveaux préscolaire, primaire et secondaire, Québec, Direction de l'évaluation pédagogique, Service du développement, avril 1982. (Document 16-7240)

2. RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION DE LA PHASE D'ÉLABORATION ET DE LA PHASE D'IMPLANTATION DU PROGRAMME DE MUSIQUE DU PRIMAIRE

2.1 RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION DE LA PHASE D'ELABORATION DU PROGRAMME DE MUSIQUE DU PRIMAIRE

L'élaboration comporte une phase d'évaluation au cours de laquelle des évaluatrices et des évaluateurs du Ministère jugent de la cohérence du programme et de sa conformité avec le cadre général d'élaboration des programmes d'études. Pour chacun des aspects évalués, un maximum de 5 points peut être accordé. Les cotes suivantes ont été établies en relation avec le nombre de points attribués :

A = 5 points.	D* = 2,5 points.
B* = 4,5 points.	D = 2 points.
B = 4 points.	E* = 1,5 point.
C* = 3,5 points.	E = 1 point.
C = 3 points.	

Le seuil d'acceptation se situe à la cote C (3 points) pour chaque aspect évalué et pour l'ensemble du programme d'études.

Le rapport des évaluatrices et des évaluateurs du Ministère a été déposé le 13 décembre 1979. À la lumière des renseignements recueillis, on peut conclure à un bilan satisfaisant. En effet, les valeurs, l'approche pédagogique, la conformité du programme avec le cadre d'élaboration ont reçu une cote A, ainsi que deux éléments se rapportant à l'évaluation : la suffisance de l'information sur l'évaluation des apprentissages et la conformité de cette information avec la politique générale de l'évaluation pédagogique du Ministère. Les fondements et les buts du programme, les éléments notionnels et l'information générale sur l'évaluation ont reçu une cote B. Par ailleurs, la problématique et les objectifs généraux, terminaux et intermédiaires ont été cotés plus faiblement (cote C), de même que l'objectif global qui reçoit la cote la plus basse (cote D).

2.2 RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION DE LA PHASE D'IMPLANTATION DU PROGRAMME DE MUSIQUE DU PRIMAIRE

Aucun rapport global n'a été fait sur le plan national quant à la satisfaction des agentes et des agents d'éducation par rapport à la préparation reçue au moment de l'implantation du programme de musique du primaire.

3. MÉTHODE UTILISÉE

3.1 PROBLÉMATIQUE RELATIVE A L'ÉVALUATION DU PROGRAMME DE MUSIQUE DU PRIMAIRE

En octobre 1991, la responsable du programme des arts du ministère de l'Éducation a réuni des enseignantes et des enseignants, des conseillères et des conseillers pédagogiques et des partenaires du Ministère afin de déterminer les éléments du programme de musique qui devraient faire l'objet d'une évaluation. Ce comité de travail a suggéré que les cinq points suivants fassent partie de l'évaluation du programme d'études :

- la préparation à la mise en œuvre du programme;
- le contexte : temps d'enseignement, évaluation des apprentissages, matériel didactique;
- les conditions physiques : classes, équipement, instruments, etc.;
- le soutien pédagogique;
- les outils produits par le Ministère : le programme (fondements, objectifs, démarche, contenu), le guide pédagogique et les définitions du domaine (cohérence entre ces définitions et le programme, leur applicabilité et l'utilisation qui en est faite).

3.2 ÉCHANTILLON ET PARTICIPATION

Pour constituer l'échantillon, une enquête a été menée auprès des commissions scolaires et des établissements d'enseignement privés par les directions régionales sous la responsabilité de la Direction de la coordination des réseaux. Il s'agissait de répertorier les écoles où l'on enseignait la musique en 6e année et les personnes qui l'enseignaient, soit les spécialistes ou les titulaires de classe, et les instruments utilisés. De plus, on a recueilli des données sur le nombre de conseillères et de conseillers pédagogiques en arts ou en musique seulement. C'est à partir de ces données que l'invitation a été faite pour une rencontre de toutes les conseillères et de tous les conseillers pédagogiques. L'enquête portait sur un total de 1815 écoles publiques et 95 écoles privées offrant la 6e année au secteur francophone. Le bilan est le suivant :

- au <u>secteur public</u> (1815 écoles au total)
  - 893 écoles faisaient appel à des spécialistes (49,2 p. 100);
  - 127 écoles faisaient appel à des titulaires (7 p. 100);
  - 795 écoles ne donnaient pas de cours de musique en 6e année (43,8 p. 100).
- au <u>secteur privé</u> (95 écoles au total)
  - 29 écoles faisaient appel à des spécialistes (30,5 p. 100);
  - 20 écoles faisaient appel à des titulaires (21,1 p. 100);
  - 46 écoles ne donnaient pas de cours de musique en 6e année (48,4 p. 100).

Par la suite, on a constitué un échantillon représentant toutes les régions administratives du Québec parmi les écoles qui donnaient des cours de musique en 6e année. L'échantillon, qui comprenait 119 écoles publiques et 19 écoles privées, a été déterminé pour l'envoi des questionnaires d'opinion aux enseignantes et enseignants et aux directrices et directeurs d'école. Parmi ces écoles, 38 écoles publiques et 6 écoles privées ont été sélectionnées pour la passation des épreuves écrite et pratique par des élèves de 6e année. Il n'y a pas eu d'échantillon pour la consultation des conseillères et des conseillers pédagogiques. Une invitation a été faite à celles-ci et à ceux-ci. Quatre rencontres ont eu lieu, soit à Montréal, à Québec, à Baie-Comeau et à Rimouski.

Le tableau suivant indique la participation à la consultation.

Tableau 1 Documents expédiés et reçus selon les personnes consultées

PERSONNES CONSULTÉES	NOMBRE DE DOCUMENTS EXPÉDIÉS	NOMBRE DE DOCUMENTS REÇUS	POURCENTAGE DE PARTICIPATION (%)
	Questionnaires		
Directrices et directeurs d'école (119 écoles publiques, 19 écoles privées).	138	120	87
Personnel enseignant (119 écoles publiques, 19 écoles privées).	138	116	84
	Invitations	Présences	
Conseillères et conseillers pédagogiques (consultation de l'ensemble de ces personnes).	39	27	69
	Questionnaires		
Élèves (38 écoles publiques, 6 écoles privées)	1065	1000	94
	Épreuve		
	Partie écrite		
(38 écoles publiques, 6 écoles privées)	1065	1000	94
	Partie pratique		
(17 écoles publiques, 4 écoles privées)	559	472	84

On peut donc conclure que la participation des agentes et des agents d'éducation consultés a été très satisfaisante.

4. RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION DE LA MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME DE MUSIQUE DU PRIMAIRE PAR LES AGENTES ET LES AGENTS D'ÉDUCATION

4.1 RESSOURCES HUMAINES

4.1.1 Formation

Le personnel enseignant

Les données indiquent que 6 p. 100 du personnel enseignant de musique détient une maîtrise en musique, 37 p. 100 un baccalauréat spécialisé en musique, 46 p. 100 un baccalauréat en éducation musicale et 11 p. 100 un certificat en musique. Par ailleurs, 30 p. 100 ont suivi des cours de perfectionnement en musique et 15 p. 100 des cours conduisant à un diplôme universitaire en musique. On note que 6 p. 100 des personnes consultées n'ont aucune formation particulière et donnent des cours de musique.

Les conseillères et les conseillers pédagogiques

Plus de la moitié des conseillères et des conseillers pédagogiques en musique ont un diplôme universitaire, soit un baccalauréat en musique ou en interprétation musicale (42 p. 100), soit une maîtrise en musique ou en éducation musicale (13 p. 100). Un petit nombre a un certificat en danse (4 p. 100), alors que les autres ont suivi divers cours de musique (25 p. 100) ou ont des expériences musicales variées (16 p. 100).

4.1.2 Expérience

Le personnel enseignant

Le tableau suivant indique le nombre d'années d'expérience du personnel enseignant en enseignement de la musique en 6e année.

Tableau 2 Pourcentage du personnel enseignant selon le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement de la musique en 6e année

ANNÉES D'EXPÉRIENCE	PERSONNEL ENSEIGNANT (%)
De une à trois années.	23
De quatre à six années.	16
De sept à neuf années.	22
De dix à douze années.	16
Plus de douze années.	23

On trouve une proportion identique (39 p. 100) d'enseignantes et d'enseignants ayant six années d'expérience et moins et plus de dix années d'expérience dans l'enseignement de la musique en 6e année. Le tiers n'était pas en fonction au moment de l'implantation du programme.

Les conseillères et les conseillers pédagogiques

Le tableau suivant indique la répartition des conseillères et des conseillers pédagogiques selon leurs années d'expérience.

Tableau 3 Pourcentage des conseillères et des conseillers pédagogiques selon le nombre d'années d'expérience dans cette fonction, en musique ou en arts et musique

ANNÉES D'EXPÉRIENCE	CONSEILLÈRES ET CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES (%)
5 années et moins.	50
Entre 6 et 11 années.	25
Entre 12 et 24 années.	25

La moitié des conseillères et des conseillers pédagogiques ont cinq ans d'expérience et moins comme responsables du dossier de la musique ou comme conseillères ou conseillers en arts ou en musique. Ces personnes n'étaient donc pas en fonction au moment de l'implantation du programme.

4.1.3 Tâche

Le personnel enseignant

La presque totalité du personnel enseignant de musique des écoles échantillonnées exerce une fonction de spécialiste (94 p. 100). Une petite partie de ce personnel est en même temps spécialiste et responsable du dossier de la musique ou conseillère ou conseiller pédagogique. Six pour cent seulement exerce la fonction d'enseignante ou d'enseignant titulaire.

Ces chiffres correspondent à ceux qui nous ont été fournis par les directrices et les directeurs d'école. Ces dernières et ces derniers nous ont en effet dit que l'enseignement de la musique était donné par des spécialistes dans 97 p. 100 des cas au premier cycle et dans 92 p. 100 des cas au second cycle du primaire.

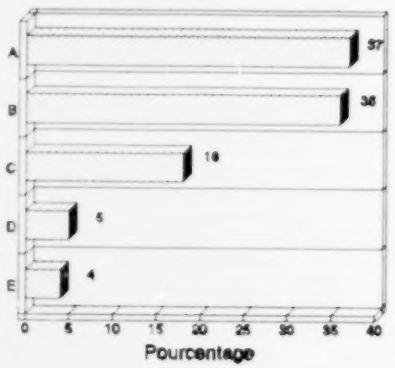
En ce qui concerne la proportion de la tâche que les enseignantes et les enseignants consacrent exclusivement à l'enseignement de la musique, le graphique suivant en illustre les données.

Graphique 1 Pourcentage du personnel enseignant selon la proportion de la tâche réservée à la musique

La question posée était :

«Quelle proportion de votre tâche consacrez-vous exclusivement à l'enseignement de la musique?

A) Ma tâche complète.
B) Approximativement les trois quarts de ma tâche.
C) Approximativement la moitié de ma tâche.
D) Approximativement le quart de ma tâche.
E) Moins du quart de ma tâche.»



On peut observer que plus du tiers des enseignantes et des enseignants (37 p. 100) consacrent tout leur temps à l'enseignement de la musique et qu'un autre tiers (36 p. 100) y consacrent les trois quarts de leur temps.

Chez les enseignantes et les enseignants qui n'ont pas une tâche complète en musique, les autres spécialités le plus souvent enseignées sont, dans l'ordre, la danse (38 p. 100), l'art dramatique (21 p. 100) et les arts plastiques (5 p. 100). Le tiers de ces enseignantes et enseignants ont dit qu'ils enseignaient une autre matière, sans préciser laquelle dans la plupart des cas.

Le tableau 4 nous indique le nombre de groupes d'élèves que rencontre le personnel enseignant de musique.

Tableau 4 Pourcentage des enseignantes et des enseignants selon le nombre de groupes d'élèves rencontrés par classe

CLASSES	NOMBRE DE GROUPES D'ÉLÈVES			
	Aucun groupe (%)	1 ou 2 groupes (%)	3 ou 4 groupes (%)	Plus de 4 groupes (%)
Second cycle				
- 6e année.	2	43	36	19
- 5e année.	8	41	35	16
- 4e année.	8	49	32	11
Premier cycle				
- 3e année.	11	51	31	7
- 2e année.	13	48	36	3
- 1re année.	14	47	29	10
- Éducation préscolaire.	68	20	10	2

On peut lire le tableau de la façon suivante :

- 68 p. 100 du personnel enseignant de musique de 6e année consulté n'a aucun groupe à l'éducation préscolaire;
- 50 p. 100 environ de ce même personnel rencontre un ou deux groupes d'élèves au premier cycle du primaire;
- 19 p. 100 de ce même personnel rencontre plus de quatre groupes de 6e année.

Par conséquent on constate que **la tâche est très variée et exigeante** du fait qu'elle n'est pas confinée uniquement au second cycle.

D'autres données révèlent que 41 p. 100 des enseignantes et des enseignants enseignent dans une seule école, alors que 34 p. 100 donnent des cours dans deux écoles et que 21 p. 100 vont dans trois écoles. Quatre pour cent seulement enseignent dans quatre écoles et plus.

On peut relever la complexité de la tâche pour 59 p. 100 des spécialistes.

Les conseillères et les conseillers pédagogiques

Un peu plus du tiers (36 p. 100) des conseillères et des conseillers pédagogiques rencontrés exercent leur fonction en musique, une autre partie en arts (13 p. 100) et les autres dans plusieurs matières : éducation chrétienne, enseignement moral ou religieux catholique, sciences humaines et organisation scolaire.

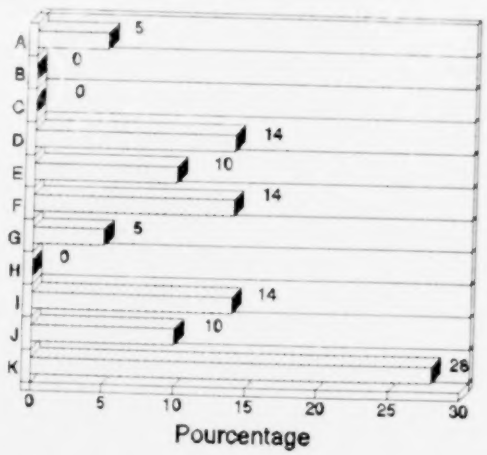
Le graphique suivant nous permet de prendre connaissance de la proportion de leur tâche réservée à la musique au primaire.

Graphique 2 **Pourcentage des conseillères et des conseillers pédagogiques selon la proportion de la tâche réservée à la musique au primaire**

La question posée était :

«Quelle est la proportion de votre tâche réservée à la musique au primaire?

A) 100 p. 100.
B) De 90 à 99 p. 100.
C) De 80 à 89 p. 100.
D) De 70 à 79 p. 100.
E) De 60 à 69 p. 100.
F) De 50 à 59 p. 100.
G) De 40 à 49 p. 100.
H) De 30 à 39 p. 100.
I) De 20 à 29 p. 100.
J) De 10 à 19 p. 100.
K) Moins de 10 p. 100.»



On peut constater que la moitié des conseillères et des conseillers pédagogiques consacrent moins du tiers de leur temps à la musique au primaire et qu'une très petite proportion y consacre tout son temps. Il y a donc peu de soutien pédagogique en musique au primaire.

4.2 CONTEXTE DE MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME

4.2.1 Implantation du programme

Les conseillères et les conseillers pédagogiques

Dans les trois quarts des commissions scolaires représentées par les conseillères et les conseillers pédagogiques qui ont participé à nos rencontres, l'implantation du programme s'est faite de 1981 à 1983, alors que la mise en œuvre obligatoire s'est étalée de 1982 à 1989. Rappelons que le programme de musique au primaire a été rendu obligatoire par le Ministère en 1987.

En ce qui concerne le nombre de jours alloués à l'implantation du programme dans ces commissions scolaires, les responsables qui étaient présents au moment de l'implantation indiquent le plus souvent trois jours et parfois quatre. Par ailleurs, la majorité des responsables du dossier (80 p. 100) sont d'avis que ce nombre de jours a été insuffisant.

Quant à la présence d'une conseillère ou d'un conseiller pédagogique (volet musique) dans les commissions scolaires, elle remonte à quinze ans au moins dans 25 p. 100 des cas et à cinq ans et moins dans plus du tiers des cas.

Les autres commissions scolaires ont une conseillère ou un conseiller pédagogique depuis six à douze ans (39 p. 100).

Les directrices et les directeurs d'école

Près des deux tiers des directrices et des directeurs d'école disent avoir participé au choix des disciplines artistiques qui sont enseignées dans leur école.

Ce choix a presque toujours été fait de concert avec d'autres agentes et agents d'éducation, surtout avec les autres membres du personnel de direction des écoles de la commission scolaire, dans 62 p. 100 des cas, ou avec le personnel enseignant, dans 28 p. 100 des cas, et soit seule ou seul, soit avec le conseil d'orientation, soit avec une autre personne, dans 10 p. 100 des cas.

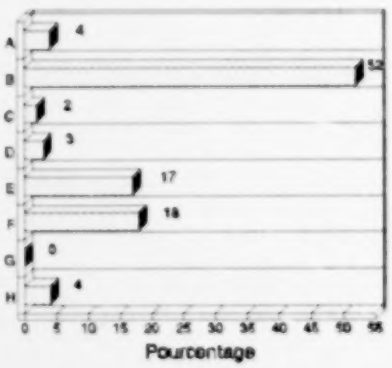
On a questionné les directrices et les directeurs d'école sur les disciplines enseignées en 6e année. On peut lire les données au graphique suivant.

Graphique 3 Pourcentage des directrices et des directeurs d'école selon les disciplines artistiques enseignées en 6e année

La question posée était :

«Dans votre école, quelles sont les disciplines artistiques enseignées en 6e année?

A) Musique seulement.
B) Musique et arts plastiques.
C) Musique et danse.
D) Musique et art dramatique.
E) Musique, danse et arts plastiques.
F) Musique, arts plastiques et art dramatique.
G) Musique, danse et art dramatique.
H) Musique, danse, arts plastiques et art dramatique.»



Les disciplines artistiques qui sont préférées en 6e année sont la musique et les arts plastiques, pour la moitié des cas.

4.2.2 Préparation reçue au moment de l'implantation du programme

Le programme de musique du primaire a été publié en 1981 et implanté entre 1981 et 1983 environ. Une période de sensibilisation (de 1979 à 1981) et une période d'expérimentation (de 1980 à 1981) ont précédé l'implantation.

Le personnel enseignant

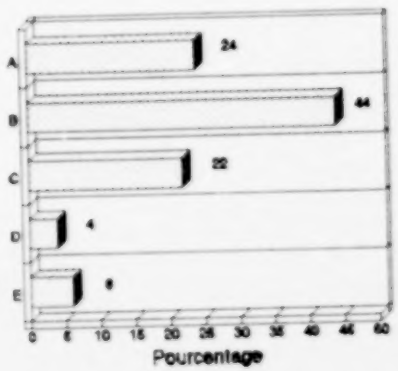
Soixante-dix-neuf pour cent des enseignantes et des enseignants présents au moment de l'implantation de ce programme disent avoir bénéficié de journées de formation à cette occasion. Le degré de satisfaction à cet égard est relevé au graphique suivant.

Graphique 4 Pourcentage du personnel enseignant selon son degré de satisfaction relativement au nombre de jours de formation accordés au moment de l'implantation du programme de musique

La question posée était :

«Le nombre de ces journées était-il suffisant?

A) Tout à fait.
B) Assez.
C) Peu.
D) Très peu.
E) Pas du tout.»



Pour la majorité du personnel enseignant (68 p. 100), le nombre de ces journées de formation était suffisant.

Les conseillères et les conseillers pédagogiques

Un peu plus de la moitié des conseillères et des conseillers pédagogiques ont reçu une formation du ministère de l'Éducation pour intervenir auprès des enseignantes et des enseignants de musique de leur commission scolaire. Mais pour la plupart (82 p. 100), le **temps alloué pour cette formation ne semble pas avoir été suffisant.**

Cette formation a porté sur l'un ou l'autre des éléments suivants : définition du domaine et épreuves de synthèse, objectifs, structure du programme, approche pédagogique et démarche, nouveaux aspects, création, écriture non conventionnelle, codification.

Il faut cependant signaler qu'une minorité seulement des conseillères et des conseillers pédagogiques se sont dits satisfaits de la formation qu'ils ont reçue.

Selon les commentaires des conseillères et des conseillers pédagogiques, les interventions menées auprès du personnel enseignant de leur commission scolaire au moment de l'implantation du programme ont pris diverses formes :

- «une information générale pendant des journées pédagogiques et après les heures de classe sur une base obligatoire»; (11)
- «trois ou quatre jours de formation par année, sous forme d'ateliers;» (2)
- «dix jours de libération»;
- «neuf demi-journées de formation»;
- «trois jours par année, pendant cinq ans, sur le thème de la création»;
- «beaucoup de formation donnée par des personnes-ressources»;
- «une formation facultative, mais à laquelle participaient les enseignantes et les enseignants, portant sur les éléments suivants : sensibilisation, information, création, codes, consolidation, évaluation, planification»;
- «une formation portant sur la définition du domaine, les examens, la planification, la démarche, le contenu, le matériel de base».

* Les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre de personnes qui ont émis ces commentaires.

4.2.3 Mise à jour et perfectionnement

En plus de la formation qui leur a été donnée au moment de l'implantation, le personnel enseignant et les conseillères et les conseillers pédagogiques ont reçu du perfectionnement pour la mise en œuvre du programme de musique au primaire.

Le personnel enseignant

La presque totalité des enseignantes et des enseignants a reçu du perfectionnement sur les divers aspects du programme, comme l'indique le tableau suivant.

Tableau 5 Pourcentage du personnel enseignant quant au perfectionnement reçu pour divers aspects du programme et à son degré de satisfaction quant à ce perfectionnement

ASPECTS DU PROGRAMME	PERFECTIONNEMENT REÇU		DEGRÉ DE SATISFACTION POUR LE PERFECTIONNEMENT REÇU		
	Oui (%)	Non (%)	Tout à fait (%)	Assez (%)	Peu (%)
Objectif global.	94	6	52	40	8
Démarche disciplinaire.	92	8	47	39	14
Démarche pédagogique.	96	4	49	40	11
Objectifs généraux.	98	2	52	41	7
Objectifs terminaux, intermédiaires et contenu.	92	8	53	37	10
Évaluation formative.	79	21	30	46	24
Évaluation sommative.	79	21	29	44	27

L'évaluation est l'aspect du programme pour lequel on a le moins reçu de perfectionnement. De plus, les enseignantes et les enseignants qui ont reçu du perfectionnement en évaluation se disent moins satisfaits sur cet aspect du programme.

La participation du personnel enseignant aux activités de mise à jour en musique est illustrée au tableau suivant.

Tableau 6 Pourcentage du personnel enseignant qui a participé à diverses activités de mise à jour en musique

ACTIVITÉS DE MISE À JOUR	PARTICIPATION	
	OUI (%)	NON (%)
Congrès ou colloque.	44	56
Ateliers de musique.	61	39
Activités de perfectionnement du ministère de l'Éducation.	24	76
Activités de perfectionnement des universités.	24	76
Séances d'information et de formation organisées par la conseillère ou le conseiller pédagogique ou la personne responsable du dossier ou une personne-ressource.	76	24
Autres.	9	91

On peut voir que la mise à jour en musique se fait surtout à l'occasion de séances d'information ou de formation organisées par les responsables du dossier et au moyen d'ateliers de musique.

La presque totalité des enseignantes et des enseignants exprime le souhait de participer à des activités de perfectionnement. Les éléments qui l'intéresseraient sont énumérés au tableau suivant.

Tableau 7 Pourcentage du personnel enseignant selon les aspects du programme pour lesquels il souhaite du perfectionnement

ASPECTS DU PROGRAMME	PERFECTIONNEMENT SOUHAITÉ	
	OUI (%)	NON (%)
Objectif global.	27	73
Démarche disciplinaire.	38	62
Démarche pédagogique :		
activités de l'étape «percevoir»;	40	60
activités de l'étape «faire»;	46	54
activités de l'étape «réagir».	43	57
Objectifs généraux, terminaux et intermédiaires.	33	67
Éléments de contenu.	46	54
Matériel didactique.	77	23
Nouvelle technologie.	83	17
Évaluation :		
. formative;	56	44
. sommative.	56	44
Différents types de pédagogie.	84	16
Autres.	13	87

À partir des données du tableau précédent, on peut faire quelques observations :

- L'intérêt des enseignantes et des enseignants porte d'abord sur les types de pédagogie, la nouvelle technologie et le matériel didactique.

- L'évaluation interesse plus de la moitié du personnel enseignant. Rappelons que cet aspect du programme était l'un des moins couverts par les enseignantes et les enseignants qui avaient reçu du perfectionnement et celui pour lequel ils avaient manifesté le moins de satisfaction.

- Les éléments du contenu et la démarche pédagogique, surtout pour les activités liées à la production («faire»), sont également des aspects du programme de musique pour lesquels une bonne partie des enseignantes et des enseignants aimeraient recevoir du perfectionnement.

- Les objectifs et la démarche disciplinaire semblent être les éléments les mieux maîtrisés.

Les conseillères et les conseillers pédagogiques

Presque toutes les conseillères et tous les conseillers pédagogiques (96 p. 100) sont d'avis qu'un perfectionnement leur serait nécessaire.

Les éléments sur lesquels devrait porter ce perfectionnement sont nombreux. Ceux qui ont été mentionnés dans les commentaires sont les suivants :

- «démarches d'apprentissage et d'enseignement»;
- «objectifs du programme : précision, compréhension, évaluation»;
- «contenu du programme : priorités à définir, adaptation pour les classes particulières, précisions pour les nouveaux enseignants»;
- «évaluation : en exécution et création, formative et sommative»;
- «la "création" : modèles applicables à toute une classe»;
- «supervision pédagogique»;
- «gestion de la classe, organisation du temps»;
- «didactique de la musique, littérature musicale, vocabulaire, cadre de référence, nouvelles technologies (6e année)»;
- «liens avec le milieu culturel»;
- «animation auprès des enseignantes et des enseignants, attitudes auprès d'eux»;
- «tâches administratives : organisation du complément de tâche, choix du matériel, des instruments et de l'architecture des locaux, choix de l'enseignement de la musique par les titulaires»;
- «recherches en psychologie cognitive (styles cognitifs, rétention des connaissances par les élèves)».

En ce qui concerne les moyens pour obtenir ce perfectionnement, on suggère ceux-ci :

- «des échanges avec d'autres conseillères et conseillers sous la forme de rencontres régionales»; (7)*
- «le recours à des personnes-ressources capables de leur donner une formation spécifique pour répondre à des besoins de leur commission scolaire»; (7)
- «vidéocassettes avec document d'accompagnement afin de pouvoir faire des retours en arrière durant la formation»; (2)
- «des rencontres nationales»;
- «des réseaux d'information»;
- «des échanges avec d'autres enseignantes et enseignants, y compris celles et ceux du collégial, ou avec des personnes qualifiées du milieu musical»;
- «plan de formation massive des responsables du dossier musique»;
- «formation des spécialistes au niveau provincial, à la suite de quoi les conseillères et les conseillers pédagogiques pourraient donner de la formation aux titulaires»;
- «soutien aux nouvelles conseillères et aux nouveaux conseillers pédagogiques (à tous les deux ou trois ans)»;
- «formation des conseillères et conseillers avec les enseignants, en tenant compte de la pratique»;
- «perfectionnement sur les éventuels changements au programme, suite à l'évaluation du programme»;
- «matériel complémentaire correspondant au programme, pour les enseignantes et les enseignants spécialistes».

* Les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre de personnes qui ont émis ces commentaires.

Les directrices et les directeurs d'école

Les directrices et les directeurs d'école se disent en mesure de favoriser chez le personnel enseignant certains types de perfectionnement indiqués au tableau suivant.

Tableau 8 Pourcentage des directrices et des directeurs d'école qui se disent en mesure de favoriser certaines formes de perfectionnement chez le personnel enseignant

FORMES DE PERFECTIONNEMENT	DEGRÉ D'ACCORD			
	Tout à fait (%)	Assez (%)	Peu (%)	Pas du tout (%)
Congrès.	36	27	21	16
Colloques.	36	29	18	17
Recyclage.	41	28	16	15
Cours.	29	20	25	26
Autres.	7	5	2	86

On constate que les directrices et les directeurs d'école se disent en mesure de favoriser chez le personnel enseignant davantage la participation à des congrès et à des colloques.

4.2.4 Préalables des élèves et adaptation de l'enseignement

Le personnel enseignant a fourni quelques renseignements sur les apprentissages antérieurs de ses élèves en musique et sur l'enseignement qu'il donne aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

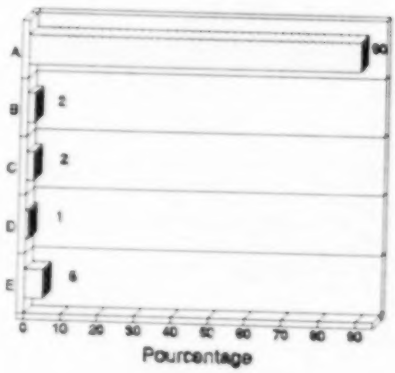
Le graphique suivant nous indique quelle proportion des élèves de 6° année ont suivi des cours de musique en 5° année.

Graphique 5 Pourcentage du personnel enseignant selon la proportion d'élèves de 6° année ayant suivi des cours de musique en 5° année

La question posée était :

«Quelle proportion d'élèves de 6° année ont suivi des cours de musique à l'école l'an dernier?

A) La totalité.
B) Les trois quarts.
C) La moitié.
D) Le quart.
E) Aucune.»



On peut observer que dans neuf cas sur dix, les élèves de 6° année avaient suivi des cours de musique au cours de leur 5° année.

Au tableau suivant, l'opinion du personnel enseignant est donnée quant aux éléments du programme explorés par les élèves qui ont fait de la musique en 5e année.

Tableau 9 Pourcentage du personnel enseignant selon la fréquence à laquelle certains éléments du programme ont été explorés par les élèves ayant fait de la musique en 5e année

ÉLÉMENTS DU PROGRAMME	FRÉQUENCE			
	Beaucoup (%)	Assez (%)	Peu (%)	Pas du tout (%)
Langage non traditionnel (graphisme, symboles personnels de l'élève).	6	39	38	17
Langage traditionnel (ex. : portée, notes).	36	46	14	4
Interprétation.	35	39	22	4
Improvisation.	3	18	61	18
Création sonore.	8	36	42	14
Autres.	3	6	1	90

Le langage traditionnel et l'interprétation sont les deux éléments du programme qui sont les plus explorés par les élèves de 5e année. L'improvisation, le langage non traditionnel et la création sonore sont les éléments du programme de musique qui sont les plus délaissés.

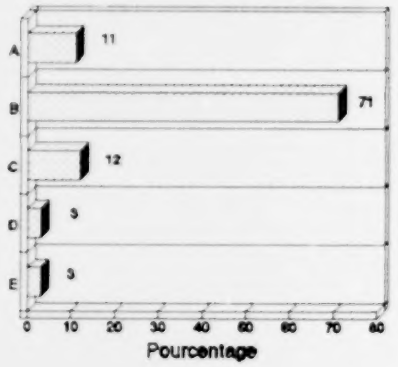
Les enseignantes et les enseignants ont été interrogés sur le pourcentage de leurs élèves qui suivaient des cours privés de musique. Le graphique suivant illustre ces données.

Graphique 6 Pourcentage du personnel enseignant selon la proportion des élèves qui suivent des cours privés de musique

La question posée était :

«Quel pourcentage d'élèves suivent des cours privés, en plus de ceux que vous leur donnez en classe?

A) Aucun.
B) De 1 à 10 p. 100.
C) De 11 à 20 p. 100.
D) De 21 à 30 p. 100.
E) Plus de 30 p. 100.»



Pour la grande majorité du personnel enseignant, soit 89 p. 100, une partie des élèves suivent des cours privés de musique. Même si cette proportion des élèves est petite, soit moins de 10 p. 100 dans la plupart des cas, une enseignante ou un enseignant sur trois tient compte de ce fait et adapte son enseignement en conséquence.

Un bon nombre de ces enseignantes et enseignants ont précisé de quelle manière ils adaptaient leur enseignement. On peut résumer leurs commentaires ainsi :

- «Le fait que certains élèves suivent des cours privés permet de faire plus de musique instrumentale; en effet ces élèves peuvent aider les autres pour l'apprentissage des instruments, jouer les parties les plus complexes, jouer des accompagnements, donner des exemples, etc.»

- «Les connaissances de ces élèves sont utilisées comme support et stimulation auprès des pairs; le langage traditionnel et l'apprentissage des pièces musicales s'en trouvent facilités.»

- «On offre à ces élèves des tâches plus stimulantes, adaptées à leurs connaissances.»

- «Des arrangements spéciaux sont faits pour y inclure les instruments étudiés par les élèves à l'extérieur de l'école : piano, violon, guitare.»

- «Ces élèves présentent leur savoir-faire à quelques reprises au cours de l'année.»

Le personnel enseignant a été interrogé sur l'enseignement de la musique aux élèves en adaptation scolaire. Les trois quarts des enseignantes et des enseignants ont dit que la musique était enseignée à ces élèves en 6e année. Pendant leur cours de musique, les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage rejoignent les élèves des classes ordinaires dans une proportion de 36 p. 100.

La majorité des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, soit 70 p. 100, n'est jamais exemptée des cours de musique, mais le quart d'entre elles et eux le sont quelquefois. Seul un très petit nombre en sont souvent ou très souvent exemptés.

4.2.5 Temps d'enseignement

Le régime pédagogique de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire prévoit deux heures par semaine en arts au 2e cycle du primaire. L'Instruction oblige les commissions scolaires à offrir au 2e cycle au moins deux des quatre disciplines suivantes : art dramatique, arts plastiques, danse ou musique. De plus, le Ministère invite les commissions scolaires à rechercher un équilibre dans le temps d'enseignement des matières confiées à des spécialistes. Cependant, on doit noter que le temps prescrit pour l'élève est de 23 heures 30 minutes en moyenne pour les deux cycles, ce qui peut causer des problèmes dans le respect des heures accordées aux spécialistes. En effet, le calcul du temps indiqué au 2e cycle totalise 24 heures 30 minutes pour l'ensemble des matières, alors que la tâche éducative du personnel enseignant du primaire est de 23 heures selon les ententes nationales.

Le tableau suivant précise les données fournies par le personnel enseignant sur son temps d'enseignement.

Tableau 10 Pourcentage du personnel enseignant selon le temps d'enseignement en musique

SITUATION DU TEMPS D'ENSEIGNEMENT			PROPORTION DU PERSONNEL ENSEIGNANT QUI A CET HORAIRE	ÉQUIVALENCE	
NOMBRE DE JOURS PAR CYCLE	NOMBRE DE COURS PAR CYCLE	NOMBRE DE MINUTES PAR COURS		MINUTES/ ANNÉE	MINUTES/ 5 JOURS
5	1	45	40	1620	45
5	1	60	12	2160	60
6	1	50	12	1500	42
6	1	60	4	1800	50
9	2	54	4	2160	60
12	2	55	2	1620	45
Autres situations *			26	Annexe II	

* Les autres situations se trouvent à l'annexe II.

On pourrait s'attendre qu'environ une heure du temps d'enseignement soit consacrée à l'un des deux volets, soit ici la musique. A la lecture du tableau, on constate que seulement 16 p. 100 du personnel enseignant bénéficie de cet horaire. Par contre, on a relevé, dans les autres situations, 3 p. 100 de ce personnel qui avait également environ une heure pour l'enseignement de cette matière.

De plus, le temps accordé pour chaque cours est jugé comme insuffisant par 57 p. 100 du personnel enseignant, alors que la fréquence des cours est considérée comme non appropriée par la moitié des enseignantes et des enseignants.

Il y a d'ailleurs eu beaucoup de commentaires de la part du personnel enseignant au sujet du temps consacré à l'enseignement de la musique (50 commentaires) :

- «le manque de temps pour approfondir le programme ou même pour couvrir l'ensemble des objectifs du programme, particulièrement au 2e cycle»;

- «le manque de temps en ce qui concerne les aspects suivants : la démarche disciplinaire, l'évaluation, l'apprentissage d'un instrument, la création sonore, l'improvisation».

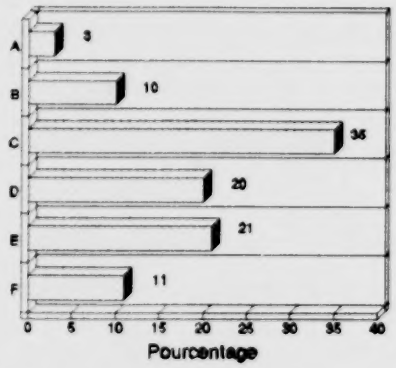
Le graphique suivant indique quel pourcentage des objectifs du programme le personnel enseignant réussit à atteindre, compte tenu du temps alloué à l'enseignement de la musique dans les écoles.

Graphique 7 Pourcentage du personnel enseignant selon la proportion des objectifs du programme qui sont atteints

La question posée était :

«À votre école, compte tenu du temps alloué à l'enseignement de la musique, quel pourcentage des objectifs du programme réussissez-vous à atteindre?

A) 100 p. 100.
B) 90 p. 100.
C) 80 p. 100.
D) 70 p. 100.
E) 60 p. 100.
F) Moins de 60 p. 100.»



On peut constater que seulement 3 p. 100 du personnel enseignant réussit à voir l'ensemble des objectifs du programme de musique, et la moitié seulement réussit à voir 80 p. 100 et plus du programme.

Les directrices et les directeurs d'école

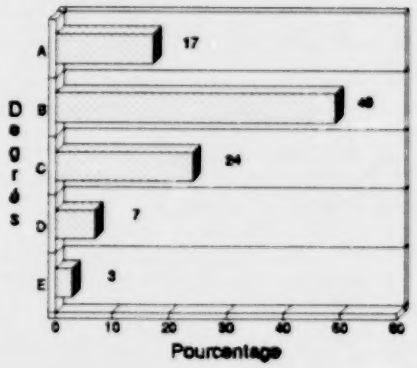
Le graphique suivant illustre l'opinion des directrices et des directeurs sur le temps d'enseignement.

Graphique 8 Pourcentage des directrices et des directeurs d'école selon leur opinion relativement au temps consacré à l'enseignement de la musique dans leur école

La question posée était :

«Croyez-vous que le temps consacré à l'enseignement de la musique dans votre école est suffisant pour l'atteinte des objectifs?

A) Tout à fait.
B) Assez.
C) Peu.
D) Pas du tout.
E) Je ne sais pas.»



On constate que 31 p. 100 des directrices et des directeurs d'école trouvent le temps insuffisant pour enseigner le programme, alors que 66 p. 100 soutiennent le contraire.

4.2.6 Soutien pédagogique

Le personnel enseignant

Les enseignantes et les enseignants disent recevoir du soutien pédagogique de la part des autres agentes et agents d'éducation dans les proportions montrées au tableau suivant.

Tableau 11 Pourcentage du personnel enseignant qui a reçu du soutien pédagogique de la part de divers agents ou agentes d'éducation

AGENTES ET AGENTS D'ÉDUCATION	SOUTIEN PÉDAGOGIQUE REÇU	
	OUI (%)	NON (%)
Conseillères ou conseillers pédagogiques ou responsables du dossier.	42	58
Équipe d'enseignantes et d'enseignants en musique.	41	59
Directrices ou directeurs d'école.	47	53
Personnes du Ministère.	8	92
Autres personnes.	12	88

Moins de la moitié du personnel enseignant en musique dit recevoir du soutien pédagogique, et ce soutien provient surtout du milieu immédiat des enseignantes et des enseignants.

Le tableau suivant indique à quelle fréquence le personnel enseignant reçoit diverses formes de soutien pédagogique et de quelle manière ce soutien répond à ses besoins.

Tableau 12 Pourcentage du personnel enseignant selon la fréquence du soutien pédagogique reçu et la manière dont ce soutien répond à ses besoins

FORMES DE SOUTIEN	FRÉQUENCE DU SOUTIEN REÇU		RÉPONSE AUX BESOINS	
	Très souvent et souvent (%)	Rarement et jamais (%)	Très souvent et souvent (%)	Rarement et jamais (%)
Rencontres individuelles.	22	78	51	49
Rencontres de groupe.	25	75	57	43
Documents de soutien au moment de la planification par étapes.	18	82	37	63
Documents de soutien en vue de l'évaluation.	10	90	36	64
Sessions, cours ou ateliers de musique.	10	90	55	45
Présentation de matériel didactique.	12	88	39	61
Autres.	5	95	4	96

Dans l'ensemble, la grande majorité du personnel enseignant ne reçoit que rarement ou jamais les diverses formes de soutien énumérées.

Cependant, la moitié des enseignantes et des enseignants en moyenne sont d'avis que le soutien qu'ils reçoivent répond souvent et très souvent à leurs besoins.

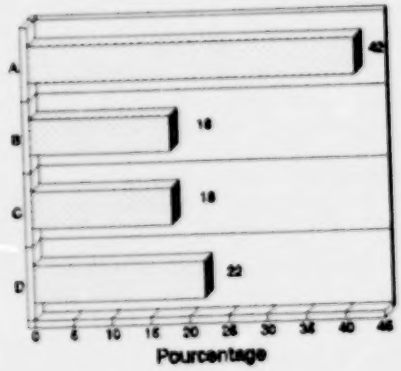
Les conseillères et les conseillers pédagogiques

On a demandé aux conseillères et aux conseillers pédagogiques à combien d'enseignantes et d'enseignants ils apportaient du soutien pédagogique. Les données se trouvent au graphique suivant.

Graphique 9 Pourcentage des conseillères et des conseillers pédagogiques selon le nombre de personnes auxquelles ils accordent un soutien pédagogique

La question posée était :
«À combien de personnes accordez-vous un soutien pédagogique?

A) De 1 à 10.
B) De 11 à 20.
C) De 21 à 30.
D) Plus de 30.»



Les données tracent un bilan varié.

Quant aux moyens utilisés pour donner ce soutien, ils sont énumérés au tableau suivant.

Tableau 13 Pourcentage des conseillères et des conseillers pédagogiques qui utilisent divers moyens de soutien pédagogique

Moyens utilisés	Utilisation par les conseillères et les conseillers pédagogiques (%)
- Animation de journées pédagogiques, organisation de sessions de perfectionnement, mise à jour en groupes de quatre ou cinq jours, invitation de personnes-ressources, journées de formation, information sur de nouvelles approches pédagogiques et sur des techniques.	95
- Rencontres des spécialistes : . officieuses et personnelles; . ponctuelles dans les écoles; . de groupes; . d'étapes sur l'analyse de nouveau matériel, sur les méthodes d'évaluation.	57
- Production de matériel pédagogique : . conception de documents et d'outils pédagogiques; . production de documents sonores; . banque d'activités; . élaboration de projets musicaux pour l'atteinte de certains objectifs du programme.	38
- Étude du matériel didactique, recherche de matériel complémentaire nouveau, distribution et discussion de documents pédagogiques et d'évaluation.	48
- Soutien pour la planification : . la planification annuelle; . la planification par étapes; . des activités pour l'adaptation scolaire.	14
- Soutien assuré par un suivi personnel, sur demande.	10
- Soutien aux écoles : . par des communications et des interventions dans les écoles; . pour l'acquisition de matériel en musique.	10
- Soutien pour l'évaluation : . l'évaluation formative; . l'évaluation sommative; . la formulation d'indicateurs relatifs au bulletin descriptif, la production d'examens sommatifs.	29
- Soutien pour des activités particulières : . activités artistiques; . projets de rassemblement; . visites d'écoles; . présence dans des manifestations; . croque-notes; . journal.	29

L'examen du tableau précédent nous permet d'observer que :

- presque toutes les conseillères et tous les conseillers pédagogiques animent des journées pédagogiques ou des journées de formation, organisent des sessions de perfectionnement ou de mise à jour, invitent des personnes-ressources ou, encore, donnent de l'information sur de nouvelles approches pédagogiques et sur des techniques;

- un peu plus de la moitié des conseillères et des conseillers pédagogiques organisent des rencontres pour des spécialistes en musique;

- près de la moitié des conseillères et des conseillers pédagogiques exercent des tâches de soutien se rapportant au matériel didactique : étude de matériel, recherche de nouveau matériel complémentaire, distribution et discussion de documents pédagogiques et d'évaluation;

- une petite partie seulement des conseillères et des conseillers pédagogiques assurent un soutien pour la planification, un soutien aux écoles ou un soutien personnel.

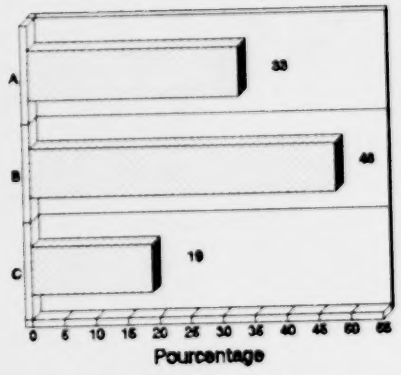
Les conseillères et les conseillers pédagogiques ont évalué le soutien qu'ils apportent au personnel enseignant. Les données paraissent au graphique suivant.

Graphique 10 Pourcentage des conseillères et des conseillers pédagogiques selon l'évaluation faite du soutien apporté au personnel enseignant

La question posée était :

«Comment évaluez-vous votre soutien au personnel enseignant en terme de réponse à leurs besoins?

A) Très satisfaisant.
B) Assez satisfaisant.
C) Insatisfaisant.»



Leur satisfaction ne correspond pas tout à fait à la satisfaction exprimée par le personnel enseignant quant au soutien accordé. Il semble qu'il y ait des besoins auxquels on ne répond pas.

Les conseillères et les conseillers pédagogiques ont émis des commentaires au sujet du soutien qu'ils apportent au personnel enseignant.

- Le soutien est très satisfaisant :

- «Le soutien apporté est très proche des préoccupations pédagogiques des spécialistes.»
- «Le soutien pédagogique est très utile et absolument essentiel au niveau politique de la commission.»
- «Le soutien est très important au niveau de la diffusion d'informations.»
- «Le soutien est absolument utile pour stimuler l'enrichissement.»
- «Mon soutien a contribué à faire prendre conscience des lacunes en évaluation et dans la démarche d'enseignement.»
- «Le soutien est valable et pertinent au niveau de l'uniformisation des apprentissages et des ressources didactiques.»
- «Étant donné le peu d'enseignants, il est facile pour eux de me contacter.»
- «Soutien très bon cette année.»

- Le soutien est assez satisfaisant :

- «Assez satisfaisant, mais souvent superficiel à cause de la grande diversité des dossiers à traiter. Je suis conseillère au primaire et au secondaire. Il y a des soutiens assez réguliers par écrit, par de grands projets de concerts rassemblant tous les professeurs de musique.»
- «En général, je crois que les spécialistes comprennent qu'on ne peut pas tout faire en 15 jours (tâche partielle de conseiller pédagogique). Je ne fais qu'une partie de ce qu'ils veulent et de ce que je voudrais.»
- «Satisfaisant, mais le soutien serait plus personnalisé si les enseignants n'avaient pas des tâches aussi lourdes, d'où l'impossibilité de les rencontrer individuellement. Le soutien se fait souvent par écrit ou par téléphone.»
- «Assez satisfaisant compte tenu du grand nombre d'enseignants et de leur compétence.»
- «La réponse est partielle, compte tenu de nombreux autres dossiers qui m'incombent.»
- «Le soutien répond aux attentes les plus urgentes.»
- «Je réponds à la moitié de leurs besoins.»
- «Le soutien est très ponctuel.»

- Le soutien est insatisfaisant :

- «Le manque de temps pour traiter le dossier fait que je suis beaucoup plus un "porteur de dossier" qu'une personne pouvant supporter mes professeurs et les aider dans leur tâche de spécialistes de musique.»
- «Compte tenu du petit nombre d'enseignants, c'est toujours le dernier dossier que je place dans mes priorités de travail à chaque année.»
- «L'équipe des spécialistes a des besoins identifiés qui sont supérieurs à ma capacité d'y répondre considérant les nombreux dossiers qui me sont confiés.»
- «Le temps me manque pour traiter le dossier de la musique.»

Les directrices et les directeurs d'école

Les deux tiers des directrices et des directeurs d'école ont dit que l'enseignement de la musique faisait l'objet d'une supervision pédagogique. Cette supervision porte sur les éléments suivants :

- les activités d'apprentissage (76 p. 100);
- les moyens d'évaluation utilisés en classe (73 p. 100);
- la planification pédagogique (72 p. 100);
- la connaissance de la démarche disciplinaire (70 p. 100);
- le suivi de la planification de l'enseignement (70 p. 100);
- le contenu du programme (65 p. 100);
- la mise en œuvre de mesures d'appui (43 p. 100).

Huit pour cent des directrices et des directeurs d'école que nous avons consultés sont en même temps responsables du dossier de la musique dans leur commission scolaire. À ce titre, les activités de soutien qu'ils exercent auprès du personnel enseignant de leur école se rapprochent des tâches exercées par les conseillères et les conseillers pédagogiques.

L'ensemble des directrices et des directeurs d'école ont été interrogés relativement à l'aide apportée au personnel enseignant dans l'adaptation des activités en musique. Voici leurs réponses.

Tableau 14 Pourcentage des directrices et des directeurs d'école selon l'aide apportée au personnel enseignant dans l'adaptation des activités en musique

Types d'élèves	Soutien pédagogique		
	Beaucoup et assez (%)	Peu et très peu (%)	Pas du tout (%)
Élèves qui ont dépassé les préalables du programme.	11	34	55
Élèves qui n'ont pas atteint les préalables du programme.	27	73	0

Les directrices et les directeurs d'école disent être «très peu» et «pas du tout» en mesure d'aider les enseignantes et les enseignants à adapter les activités d'enrichissement en musique. Pour celles et ceux qui le font, ils privilégient les moyens suivants :

- «appui à l'enseignante et à l'enseignant, motivation, valorisation»; (5)
- «cours supplémentaires»; (5) «ou de récupération»; (4) «cours privés à l'intérieur du cadre scolaire»; (2)
- «organisation d'activités diverses : activités parascolaires»; (4) «concerts»; (2) «spectacles»; (2) «festival de musique»; (2) «chorale»; (2) «ateliers musicaux»; (2) «comédies musicales, activités du midi, semaine de la musique, harmonie»;
- «suivi individuel de quelques élèves»; (2)
- «aide à la recherche de matériel, matériel de référence supplémentaire».

4.3 ÉLÉMENTS LIÉS AU PROGRAMME

Les commentaires émis par le personnel enseignant, par les conseillères et les conseillers pédagogiques et les directrices et les directeurs d'école sur les éléments liés au programme se trouvent aux annexes III, IV et V.

4.3.1 Orientations

Le personnel enseignant

L'opinion des enseignantes et des enseignants quant aux orientations du programme de musique est présentée au tableau suivant.

Tableau 15 Pourcentage du personnel enseignant selon son opinion sur les divers éléments concernant les orientations du programme de musique

ÉLÉMENTS D'ÉVALUATION	OUI (%)	NON (%)
Les orientations devraient être clarifiées, regroupées.	52	48
Les orientations devraient être précisées dans d'autres termes.	45	55
Les orientations peuvent être facilement repérées dans le programme.	76	24
Les orientations traduisent les réalités des années 1990.	70	30

La moitié des enseignantes et des enseignants sont d'avis que les orientations du programme de musique devraient être précisées dans d'autres termes, et 30 p. 100 expriment des réserves quant à l'avis que les orientations du programme traduisent encore les réalités des années 1990. D'ailleurs, le perfectionnement souhaité reflète un besoin d'actualisation du programme. Celles et ceux qui ne sont pas de cet avis ont fait des suggestions pour actualiser les orientations du programme de musique (voir annexe III).

On a demandé l'opinion du personnel enseignant sur certains aspects du programme. On peut lire les résultats au tableau suivant.

Tableau 16 Pourcentage du personnel enseignant selon le degré d'aisance pour discuter de certains éléments du programme de musique

Éléments du programme	Degré d'aisance pour discuter de certains éléments du programme		
	Tout à fait et assez (%)	Peu et très peu (%)	Pas du tout (%)
L'introduction générale.	86	10	4
Les finalités et les valeurs.	89	7	4
L'objectif global.	88	9	3

En se basant sur l'information que lui fournit le programme, la majorité du personnel enseignant se dit en mesure de discuter des aspects généraux de ce programme avec les collègues, les parents ou le personnel de direction de son école. Quant aux personnes qui se disent moins en mesure de discuter de ces éléments du programme, elles invoquent d'abord la formulation abstraite du programme, puis le manque de perfectionnement.

Les conseillères et les conseillers pédagogiques

Certains éléments du programme ont été examinés par les conseillères et les conseillers pédagogiques quant à leur clarté.

Tableau 17 Pourcentage des conseillères et des conseillers pédagogiques selon la clarté de certains éléments du programme de musique

Éléments du programme	Clarté		
	OUI (%)	NON (%)	N'A PAS D'OPINION (%)
- L'introduction générale.	63	7	30
- Le domaine des arts.	67	15	18
- Les finalités et les valeurs.	67	11	22
- L'objectif global.	78	15	7
- La démarche disciplinaire.	63	30	7
- La démarche pédagogique.	67	26	7

Une personne sur quatre affirme que la démarche disciplinaire et la démarche pédagogique gagneraient à être clarifiées. On doit noter qu'un bon nombre des conseillères et des conseillers pédagogiques n'ont pas exprimé d'opinion, en particulier au sujet de l'introduction générale du programme ainsi que de ses finalités et de ses valeurs.

Les directrices et les directeurs d'école

Le personnel de direction des écoles a évalué sa compréhension de certains éléments du programme, à partir de l'information qui lui a été transmise. Cette évaluation est donnée au tableau suivant.

Tableau 18 Pourcentage des directrices et des directeurs d'école selon leur compréhension de certains éléments du programme

Éléments	Degré de compréhension			
	Très bon (%)	Bon (%)	Insuffisant (%)	Je n'ai pas reçu d'information (%)
Les orientations.	8	61	20	11
La démarche disciplinaire.	11	58	18	13
La démarche pédagogique.	11	64	14	11
Les objectifs généraux, terminaux et intermédiaires.	8	59	22	11

Les résultats obtenus concernant le degré de compréhension «insuffisant» et «je n'ai pas reçu d'information» indiquent un besoin d'information sur les aspects énumérés afin d'assurer un meilleur suivi du dossier de la musique, notamment pour les écoles qui ont un projet éducatif encourageant l'enseignement de la musique. En effet, pour six écoles sur dix, le projet éducatif est conçu en ce sens, et pour 46 p. 100 des écoles, ce projet comporte des orientations qui sont en relation avec le programme de musique du primaire.

4.3.2 Objectifs et contenu

Objectifs généraux

Le programme vise huit objectifs généraux qui sont décrits dans les pages suivantes.

Le personnel enseignant

Le tableau qui suit reflète l'opinion du personnel enseignant quant à la précision des objectifs généraux et à leur applicabilité en 6e année.

Tableau 19 Pourcentage du personnel enseignant selon son opinion sur les objectifs généraux du programme

Objectifs généraux	Précision			Réalisme et applicabilité en 6e année		
	Oui (%)	Non (%)	Sans opinion (%)	Tout à fait et assez (%)	Peu (%)	Sans opinion (%)
1.0 Démontrer des habiletés auditives simples quant à la discrimination auditive, à l'audition intérieure et à la mémoire auditive.	77	19	4	83	13	4
2.0 Reconnaître la forme d'une organisation sonore.	91	6	3	90	8	2
3.0 Nommer des éléments du langage musical et les traduire selon certaines formes de représentation graphique.	80	17	3	81	15	4
4.0 Utiliser certains moyens techniques d'expression.	79	17	4	86	9	5
5.0 Manifester ses impressions sonores et son vécu affectif par des productions sonores personnelles et collectives.	78	16	6	74	22	4
6.0 Relever des analogies entre la musique qu'il crée, la musique d'aujourd'hui et la musique du passé.	84	12	4	70	26	4
7.0 Faire des constatations sur ce qu'il a ressenti lors de ses expériences musicales.	89	9	2	78	18	4
8.0 Évaluer le résultat de son expression en vue de l'améliorer.	87	9	4	83	13	4

Dans l'ensemble, une bonne majorité des enseignantes et des enseignants considèrent que les objectifs généraux sont précis. Celles et ceux qui ne sont pas de cet avis ont émis des commentaires (voir l'annexe III).

Par ailleurs, pour huit enseignantes et enseignants sur dix, les objectifs généraux sont suffisamment réalistes et applicables en 6e année, sauf les objectifs généraux 5.0 et 6.0 qui sont plus critiqués. Des commentaires à ce sujet se trouvent à l'annexe III. Seulement 60 p. 100 du personnel enseignant est d'avis que ces huit objectifs sont nécessaires et essentiels à l'atteinte de l'objectif global qui est formulé comme suit dans le programme :

> «Permettre à l'enfant de vivre des expériences musicales multiples afin de susciter chez lui des réactions affectives et cognitives personnelles et significatives face au phénomène du son.»

Les objectifs jugés moins pertinents ou qui pourraient être classés comme facultatifs sont : l'objectif général 6.0 (5 personnes sont de cet avis), l'objectif général 5.0 (4 personnes sont de cet avis) et l'objectif général 7.0 (5 personnes sont également de cet avis).

L'opinion du personnel enseignant au sujet des dimensions affective, motrice et cognitive, qui sont développées chez l'enfant grâce aux objectifs généraux du programme de musique du primaire, est donnée au tableau suivant.

Tableau 20 Pourcentage du personnel enseignant selon son opinion sur le développement des dimensions essentielles de l'enfant par les objectifs généraux du programme de musique

Dimensions	Tout à fait (%)	Assez (%)	Peu (%)	Très peu (%)	Pas du tout (%)
Affective.	29	62	6	3	0
Motrice.	29	57	11	3	0
Cognitive.	34	57	7	2	0

On peut constater que, dans l'ensemble, les enseignantes et les enseignants croient que les objectifs généraux du programme de musique contribuent relativement bien au développement des aspects affectif, moteur et cognitif chez l'enfant.

Les conseillères et les conseillers pédagogiques

Au tableau suivant, on peut lire l'opinion des conseillères et des conseillers pédagogiques relativement à certaines caractéristiques des objectifs généraux du programme de musique.

Tableau 21 Pourcentage des conseillères et des conseillers pédagogiques selon leur opinion sur certaines caractéristiques des objectifs généraux

Objectifs généraux	En accord avec		Clairs		Réalistes		Essentiels (E) ou Facultatifs (F)	
	Oui (%)	Non (%)	Oui (%)	Non (%)	Oui (%)	Non (%)	E (%)	F (%)
1.0 Démontrer des habiletés auditives simples quant à la discrimination auditive, à l'audition intérieure et à la mémoire auditive.	83	17	57	43	96	4	91	9
2.0 Reconnaître la forme d'une organisation sonore.	78	22	96	4	91	9	52	48
3.0 Nommer des éléments du langage musical et les traduire selon certaines formes de représentation graphique.	96	4	78	22	96	4	87	13
4.0 Utiliser certains moyens techniques d'expression.	91	9	70	30	91	9	100	0
5.0 Manifester ses impressions sonores et son vécu affectif par des productions sonores personnelles et collectives.	83	17	52	48	87	13	91	9
6.0 Relever des analogies entre la musique qu'il crée, la musique d'aujourd'hui et la musique du passé.	74	26	57	43	65	35	43	57
7.0 Faire des constatations sur ce qu'il a ressenti lors de ses expériences musicales.	87	13	74	26	61	39	57	43
8.0 Évaluer le résultat de son expression en vue de l'améliorer.	96	4	74	26	91	9	83	17

Les conseillères et les conseillers pédagogiques se disent en accord avec les objectifs généraux du programme de musique, sauf pour l'objectif général 6.0. Leur avis est plus partagé en ce qui concerne la clarté de ces objectifs. Quant au caractère réaliste de ces objectifs, les conseillères et les conseillers pédagogiques sont d'accord pour six objectifs sur huit. Notons que l'objectif général 6.0 est perçu comme moins réaliste par les deux groupes consultés. Enfin, en ce qui concerne le fait que ces objectifs soient essentiels ou facultatifs, les conseillères et les conseillers pédagogiques ont une opinion un

peu plus favorable que le personnel enseignant, bien que les objectifs généraux 2.0, 6.0 et 7.0 pourraient être facultatifs selon eux.

Les conseillères et les conseillers pédagogiques ont fait beaucoup de commentaires sur les objectifs généraux. Nous résumerons d'abord leurs commentaires globaux, puis nous rapporterons les opinions émises sur chacun des objectifs généraux à l'annexe IV. Mentionnons ici que le commentaire le plus fréquent (16) porte sur la nécessité de simplifier, de clarifier, de restructurer, de resserrer (ex. : trois objectifs généraux, leurs terminaux et le contenu) et d'intégrer les objectifs généraux, par exemple autour de trois axes principaux (percevoir, produire, réagir).

Objectifs terminaux et contenu

Les huit objectifs généraux du programme et les objectifs terminaux correspondants sont listés ci-après. On pourra s'y reporter pour la lecture de cette section. Le contenu paraît à la suite du libellé de l'objectif terminal et il est placé entre parenthèses.

Liste des objectifs généraux et terminaux du programme de musique du 2e cycle du primaire et de leur contenu

Objectif général 1
Démontrer des habiletés auditives simples quant à la discrimination auditive, à l'audition intérieure et à la mémoire auditive.

2.1.1 Reconnaître et utiliser certaines subtilités de nuances (subtilités de nuances).

2.1.2 Connaître la composition de quelques ensembles (quelques ensembles).

2.1.3 Classer quelques instruments traditionnels par famille (instruments traditionnels).

2.1.4 Comparer différents caractères expressifs d'un même instrument (comparaison des caractères expressifs d'un instrument).

2.1.5 Reconnaître un tempo qui accélère et qui ralentit (accelerando, rallentando).

2.1.6 Reconnaître et utiliser des structures rythmiques plus complexes (structures rythmiques plus complexes).

2.1.7 Reconnaître certains intervalles familiers.

2.1.8 Entendre intérieurement les divers paramètres des sons utilisés (paramètres des sons utilisés).

2.1.9 Répéter de mémoire des arrangements sonores plus complexes comprenant les divers paramètres musicaux connus (arrangements sonores plus complexes).

Objectif général 2
Reconnaître la forme d'une organisation sonore.

2.2.1 Reconnaître et utiliser la forme rondo (A-B-A-C-A) (rondo).

2.2.2 Reconnaître et utiliser un canon à 3 voix (canon à 3 voix).

2.2.3 Faire des comparaisons entre un thème et ses variations.

Objectif général 3
Nommer des éléments du langage musical et les traduire selon certaines formes de représentation graphique.

2.3.1 Lire quelques mélodies simples selon le code traditionnel (mélodies simples).

2.3.2 Nommer les éléments du langage musical utilisés selon le code traditionnel (éléments utilisés).

2.3.3 Lire les signes utilisés selon leur symbole conventionnel (signes utilisés).

2.3.4 Inventer quelques systèmes symboliques plus complexes pour illustrer les éléments du langage musical utilisé (systèmes symboliques plus complexes).

Objectif général 4
Utiliser certains moyens et techniques d'expression.

2.4.1 Exprimer les éléments musicaux par des mouvements corporels appropriés (mouvements appropriés aux éléments musicaux).

2.4.2 Utiliser sa voix avec une plus grande stabilité de nuances dans les chants et les créations vocales (subtilité de nuances) (voix).

2.4.3 Créer et interpréter quelques pièces instrumentales avec une certaine habileté d'exécution (certaine habileté d'exécution instrumentale).

2.4.4 Diriger certaines créations collectives (direction).

Objectif général 5
Manifester ses impressions sonores et son vécu affectif par des productions sonores personnelles et collectives.

2.5.1 Participer à des créations musicales plus élaborées (créations musicales plus élaborées).

Objectif général 6
Relever des analogies entre la musique qu'il crée, la musique d'aujourd'hui et la musique du passé.

2.6.1 Comparer diverses utilisations des éléments connus chez des auteurs d'aujourd'hui et du passé (ses réalisations et celles des autres).

Objectif général 7
Faire des constatations sur ce qu'il a ressenti lors de ses expériences musicales.

2.7.1 Faire des choix musicaux à partir de ce qu'il ressent (choix musicaux).

Objectif général 8
Évaluer le résultat de son expression en vue de l'améliorer.

2.8.1 Identifier le résultat sonore en vue de le comparer avec ce qui avait été planifié (démarche rationnelle de l'évaluation).

2.8.2 Rechercher les causes s'il y a écart entre l'expression sonore désirée et l'expression sonore réalisée (expression sonore désirée/expression sonore réalisée).

Le personnel enseignant

L'opinion du personnel enseignant par rapport à certains aspects des objectifs terminaux est résumée au tableau suivant.

Tableau 22 Pourcentage du personnel enseignant selon son opinion sur les objectifs terminaux du programme de musique du primaire

CARACTÉRISTIQUES DES OBJECTIFS TERMINAUX	OUI (%)	NON (%)	SANS OPINION (%)
Pertinents pour atteindre les objectifs généraux du programme.	77	20	3
Précis dans leur formulation.	73	25	2
En nombre suffisant pour permettre d'atteindre les objectifs généraux.	91	5	4
Mesurables.	60	33	7

La grande majorité du personnel enseignant est d'avis que les objectifs terminaux sont suffisamment nombreux pour l'atteinte des objectifs généraux. De plus, une enseignante ou un enseignant sur quatre croit que ces objectifs terminaux ne sont pas suffisamment précis, et dans un cas sur trois qu'ils ne sont pas suffisamment mesurables, puis finalement, dans un cas sur cinq, qu'ils sont moins pertinents.

Les enseignantes et les enseignants qui ne partagent pas l'opinion de la majorité nous ont indiqué lesquels des objectifs terminaux comportaient des lacunes. Cela fait l'objet d'une liste à l'annexe III.

Presque tous les membres du personnel enseignant (90 p. 100) apporteraient des ajustements au contenu du programme de musique. Le tableau suivant indique quels changements sont souhaités pour divers éléments du contenu.

Tableau 23 Pourcentage du personnel enseignant selon les changements apportés pour certains éléments du contenu du programme de musique

ÉLÉMENTS DU CONTENU RELATIFS :	AUCUN CHANGEMENT (%)	AJUSTEMENT		ÉLIMINATION (%)
		AU COMPLET (%)	EN PARTIE (%)	
au langage non traditionnel;	12	5	68	15
au langage traditionnel;	52	10	38	0
à l'interprétation;	30	5	65	0
à l'improvisation;	12	7	64	17
à la création sonore;	14	7	68	11
à l'audition d'œuvres;	26	7	61	6
à la rétroaction sur le plan affectif;	20	4	64	12
à la rétroaction sur le plan critique;	23	8	60	9
autre.	87	1	4	8

Le langage traditionnel est l'élément pour lequel on hésite à souhaiter des changements. Tous les autres éléments auraient besoin d'ajustement selon le personnel enseignant.

Au sujet de la présentation par cycle du programme de musique, presque tout le personnel enseignant (90 p. 100) la trouve appropriée. Des commentaires à ce sujet se trouvent à l'annexe III.

Pour ce qui est de l'équilibre du contenu entre le premier et le second cycle, 62 p. 100 du personnel enseignant s'en dit satisfait. Ce pourcentage était moins élevé chez les conseillères et les conseillers pédagogiques (47 p. 100).

Les enseignantes et les enseignants ont donné leur opinion sur les éléments du contenu du programme de musique de 6e année. Les données sont au tableau suivant.

Tableau 24 Pourcentage du personnel enseignant selon son opinion sur les éléments du contenu du programme de musique de 6e année

CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÉMENTS DU CONTENU	TOUT À FAIT ET ASSEZ (%)	PEU ET TRÈS PEU (%)	PAS DU TOUT (%)
Suffisamment délimités pour planifier l'enseignement.	85	14	1
Suffisamment précis.	79	19	2
Adaptés à l'âge des enfants.	75	20	5

Pour la majorité du personnel enseignant, les éléments du contenu du programme de musique de 6e année sont assez bien délimités pour leur permettre de planifier leur enseignement. Cependant, pour une enseignante ou un enseignant sur quatre, l'aspect «adaptation» à l'âge des enfants pose des problèmes, et pour une même proportion, le contenu n'est pas suffisamment précis. Des commentaires ont été émis sur le contenu et se trouvent à l'annexe III.

Les conseillères et les conseillers pédagogiques

Des commentaires ont été émis par les conseillères et les conseillers pédagogiques sur l'équilibre du contenu entre les deux cycles. Ils se trouvent à l'annexe IV.

L'opinion sur chacun des objectifs terminaux du programme et sur le contenu correspondant est donnée aux tableaux suivants.

Tableau 25 Pourcentage des conseillères et des conseillers pédagogiques selon leur opinion sur les objectifs terminaux et le contenu du programme de musique du 1er cycle du primaire

Objectifs généraux et terminaux et contenu		Pertinents pour atteindre l'objectif global		Essentiels ou pourraient être facultatifs		Précis et mesurables facilement		Contenu précis et suffisant	
		OUI (%)	NON (%)	E (%)	F (%)	OUI (%)	NON (%)	OUI (%)	NON (%)
Objectif général 1 Démontrer des habiletés auditives simples quant à la discrimination auditive, à l'audition intérieure et à la mémoire auditive.									
1.1.1	Reconnaître et utiliser des sons de plus en plus forts et de plus en plus doux (crescendo et decrescendo).	100	--	100	--	100	--	100	--
1.1.2	Classer les instruments de son environnement selon leur mode de production (sons, instruments de l'environnement/mode de production).	82	18	82	18	82	18	64	36
1.1.3	Identifier les contrastes de timbre existant entre la voix chantée et la voix parlée d'un homme, d'une femme et d'un enfant (voix parlée et voix chantée/homme-femme-enfant).	64	36	73	27	91	9	100	--
1.1.4	Reconnaître un tempo modéré (tempo modéré, tempo lent, tempo rapide).	91	9	100	--	100	--	91	9
1.1.5	Reconnaître et utiliser quelques structures rythmiques simples (structures rythmiques simples).	100	--	100	--	91	9	55	45
1.1.6	Utiliser un ostinato simple (ostinato).	55	45	82	18	82	18	91	9
1.1.7	Reconnaître les sons du registre moyen (registre moyen).	91	9	82	18	73	27	91	9
1.1.8	Reconnaître et utiliser l'organisation particulière d'une série de sons (mouvement mélodique).	100	--	100	--	73	27	64	36
1.1.9	**Entendre intérieurement les divers paramètres des sons utilisés (paramètres des sons utilisés).**	45	55	73	27	64	36	73	27
1.1.10	Répéter de mémoire des arrangements sonores simples comprenant les divers paramètres musicaux connus.	100	--	91	9	82	18	64	36

E : essentiels.

F : facultatifs.

Objectifs généraux et terminaux et contenu	Pertinents pour atteindre l'objectif global		Essentiels ou pourraient être facultatifs		Précis et mesurables facilement		Contenu précis et suffisant	
	OUI (%)	NON (%)	E (%)	F (%)	OUI (%)	NON (%)	OUI (%)	NON (%)
Objectif général 2 Reconnaître la forme d'une organisation sonore.								
1.2.1 Reconnaître et utiliser la forme A-B.	82	18	73	27	82	18	73	27
1.2.2 Reconnaître et utiliser la forme canon à 2 voix.	82	18	73	27	100	--	100	--
Objectif général 3 Nommer des éléments du langage musical et les traduire selon certaines formes de représentation graphique.								
1.3.1 Nommer les éléments du langage musical utilisé (éléments musicaux).	100	--	100	--	73	27	64	36
1.3.2 Inventer quelques systèmes symboliques simples pour illustrer les éléments du langage musical utilisé (systèmes symboliques simples).	82	18	91	9	45	55	55	45
Objectif général 4 Utiliser certains moyens techniques d'expression.								
1.4.1 Exprimer les éléments musicaux par des mouvements corporels appropriés (mouvements appropriés aux éléments musicaux).	91	9	73	27	64	36	55	45
1.4.2 Utiliser sa voix pour produire des mélodies simples et des effets sonores (mélodies simples et effets sonores).	100	--	100	--	91	9	82	18
1.4.3 Utiliser des instruments de manipulation plus complexes (instruments plus complexes).	91	9	82	18	73	27	55	45
Objectif général 5 Manifester ses impressions sonores et son vécu affectif par des productions sonores personnelles et collectives.								
1.5.1 Participer à des créations collectives (participation collective).	100	--	91	9	64	36	82	18
Objectif général 6 Relever des analogies entre la musique qu'il crée, la musique d'aujourd'hui et la musique du passé.								
1.6.1 Reconnaître quelques éléments connus dans des pièces simples d'aujourd'hui et du passé (certains éléments connus).	73	27	55	45	55	45	64	36

Objectifs généraux et terminaux et contenu	Pertinents pour atteindre l'objectif global		Essentiels ou pourraient être facultatifs		Précis et mesurables facilement		Contenu précis et suffisant	
	OUI (%)	NON (%)	E (%)	F (%)	OUI (%)	NON (%)	OUI (%)	NON (%)
Objectif général 7 Faire des constatations sur ce qu'il a ressenti lors de ses expériences musicales.								
1.7.1 Exprimer les émotions éprouvées lors des expériences sonores (expression des émotions).	91	9	91	9	64	36	73	27
Objectif général 8 Évaluer le résultat de son expression en vue de l'améliorer.								
1.8.1 Discuter avec ses pairs de la variété des moyens sonores utilisés (pertinence des moyens sonores utilisés, discussion).	91	9	82	18	64	36	73	27

Chacun des huit objectifs généraux comporte des objectifs terminaux à corriger. Sur les 21 objectifs terminaux du premier cycle, on constate les points suivants :

- quatre objectifs sont reconnus comme non pertinents pour l'atteinte de l'objectif général;
- six objectifs terminaux pourraient être «facultatifs»;
- onze objectifs terminaux sont considérés comme imprécis et difficilement mesurables;
- treize objectifs terminaux ont un contenu jugé imprécis.

Dans l'ensemble des 21 objectifs terminaux, 18 nécessitent des correctifs.

Deux objectifs rencontrent les quatre difficultés à la fois. Ces objectifs se libellent ainsi et paraissent au tableau dans les zones grises.

(1.1.9) «Entendre intérieurement les divers paramètres des sons utilisés», et son contenu se définit par «paramètres des sons utilisés»;

(1.6.1) «Reconnaître quelques éléments connus dans des pièces simples d'aujourd'hui et du passé», et son contenu se définit par «certains éléments connus».

Des commentaires se trouvent à l'annexe IV.

Tableau 26 Pourcentage des conseillères et des conseillers pédagogiques selon leur opinion sur les objectifs terminaux et le contenu du programme de musique du 2e cycle du primaire

Objectifs généraux et terminaux et contenu	Pertinents pour atteindre l'objectif global		Essentiels ou pourraient être facultatifs		Précis et mesurables facilement		Contenu précis et suffisant	
	OUI (%)	NON (%)	E (%)	F (%)	OUI (%)	NON (%)	OUI (%)	NON (%)
Objectif général 1 Démontrer des habiletés auditives simples quant à la discrimination auditive, à l'audition intérieure et à la mémoire auditive.								
2.1.1 Reconnaître et utiliser certaines subtilités de nuances (subtilités de nuances).	53	**47**	47	**53**	47	**53**	20	**80**
2.1.2 Connaître la composition de quelques ensembles (quelques ensembles).	80	20	60	**40**	93	7	67	**33**
2.1.3 Classer quelques instruments traditionnels par famille (instruments traditionnels).	93	7	93	7	100	--	93	7
2.1.4 Comparer différents caractères expressifs d'un même instrument (comparaison des caractères expressifs d'un instrument).	67	**33**	33	**67**	53	**47**	60	**40**
2.1.5 Reconnaître un tempo qui accélère et qui ralentit (accelerando, rallentando).	53	**47**	40	**60**	87	13	87	13
2.1.6 Reconnaître et utiliser des structures rythmiques plus complexes (structures rythmiques plus complexes).	93	7	93	7	60	**40**	47	**53**
2.1.7 Reconnaître certains intervalles familiers.	47	**53**	47	**53**	67	**33**	67	**33**
2.1.8 Entendre intérieurement les divers paramètres des sons utilisés (paramètres des sons utilisés).	53	**47**	27	**73**	13	**87**	33	**67**
2.1.9 Répéter de mémoire des arrangements sonores plus complexes comprenant les divers paramètres musicaux connus (arrangements sonores plus complexes).	67	**33**	67	**33**	73	27	53	47

Objectifs généraux et terminaux et contenu	Pertinents pour atteindre l'objectif global		Essentiels ou pourraient être facultatifs		Précis et mesurables facilement		Contenu précis et suffisant	
	OUI (%)	NON (%)	E (%)	F (%)	OUI (%)	NON (%)	OUI (%)	NON (%)
Objectif général 2 Reconnaître la forme d'une organisation sonore.								
2.2.1 Reconnaître et utiliser la forme rondo (A-B-A-C-A) (rondo).	87	13	67	**33**	80	20	93	7
2.2.2 Reconnaître et utiliser un canon à 3 voix (canon à 3 voix).	93	7	80	20	87	13	93	7
2.2.3 Faire des comparaisons entre un thème et ses variations.	73	**27**	53	**47**	60	**40**	67	**33**
Objectif général 3 Nommer des éléments du langage musical et les traduire selon certaines formes de représentation graphique.								
2.3.1 Lire quelques mélodies simples selon le code traditionnel (mélodies simples).	93	7	100	--	93	7	80	20
2.3.2 Nommer des éléments du langage musical utilisés selon le code traditionnel (éléments utilisés).	100	--	100	--	93	7	87	13
2.3.3 Lire les signes utilisés selon leur symbole conventionnel (signes utilisés).	100	--	93	7	87	13	73	**27**
2.3.4 Inventer quelques systèmes symboliques plus complexes pour illustrer les éléments du langage musical utilisé (systèmes symboliques plus complexes).	67	**33**	53	**47**	27	**73**	13	**87**
Objectif général 4 Utiliser certains moyens techniques d'expression.								
2.4.1 Exprimer les éléments musicaux par des mouvements corporels appropriés (mouvements appropriés aux éléments musicaux).	47	**53**	67	**33**	53	**47**	53	47
2.4.2 Utiliser sa voix avec une plus grande stabilité de nuances dans les chants et les créations vocales (subtilité de nuances) (voix).	73	**27**	87	13	67	**33**	67	**33**
2.4.3 Créer et interpréter quelques pièces instrumentales avec une certaine habileté d'exécution (certaine habileté d'exécution instrumentale).	100	--	100	--	93	7	73	**27**
2.4.4 Diriger certaines créations collectives (direction).	40	**60**	33	**67**	47	**53**	47	**53**
Objectif général 5 Manifester ses impressions sonores et son vécu affectif par des productions sonores personnelles et collectives.								
2.5.1 Participer à des créations musicales plus élaborées (créations musicales plus élaborées).	87	13	87	13	47	**53**	40	**60**

Objectifs généraux et terminaux et contenu	Pertinents pour atteindre l'objectif global		Essentiels ou pourraient être facultatifs		Précis et mesurables facilement		Contenu précis et suffisant	
	OUI (%)	NON (%)	E (%)	F (%)	OUI (%)	NON (%)	OUI (%)	NON (%)
Objectif général 6 Relever des analogies entre la musique qu'il crée, la musique d'aujourd'hui et la musique du passé.								
2.6.1 **Comparer diverses utilisations des éléments connus chez des auteurs d'aujourd'hui et du passé (ses réalisations et celles des autres).**	73	27	67	33	27	73	40	60
Objectif général 7 Faire des constatations sur ce qu'il a ressenti lors de ses expériences musicales.								
2.7.1 **Faire des choix musicaux à partir de ce qu'il ressent.**	53	47	67	33	53	47	60	40
Objectif général 8 Évaluer le résultat de son expression en vue de l'améliorer.								
2.8.1 Identifier le résultat sonore en vue de le comparer avec ce qui avait été planifié (démarche rationnelle de l'évaluation).	93	7	93	7	67	33	80	20
2.8.2 Rechercher les causes s'il y a écart entre l'expression sonore désirée et l'expression sonore réalisée (expression sonore désirée/expression sonore réalisée).	100	--	73	27	67	33	7	93

Au deuxième cycle également, chacun des huit objectifs généraux comporte des objectifs terminaux à corriger. Sur les 25 objectifs terminaux du deuxième cycle, on constate les points suivants :

- 13 objectifs sont reconnus comme non pertinents;
- 15 objectifs pourraient être «facultatifs»;
- 16 objectifs sont considérés comme imprécis et difficilement mesurables;
- 18 objectifs ont un contenu jugé imprécis.

Dans l'ensemble, 21 des 25 objectifs terminaux nécessitent des correctifs.

Onze objectifs rencontrent les quatre difficultés énumérées dans le tableau précédent. Les libellés de ces objectifs paraissent dans des zones grises.

Des commentaires se trouvent à l'annexe IV.

La grande majorité des conseillères et des conseillers pédagogiques (84 p. 100) sont d'avis que les objectifs terminaux du 2e cycle assurent la continuité du 1er cycle. Cependant, certaines et certains aimeraient que les contenus soient mieux définis, moins lourds et que l'insistance soit mise sur «faire de la musique».

Objectifs intermédiaires

Presque toutes les conseillères et tous les conseillers pédagogiques déplorer que les objectifs intermédiaires énoncés dans le programme ne soient pas précis

Les directrices et les directeurs d'école

Les directrices et les directeurs d'école ont été questionnés sur ce qu représentait le programme de musique dans la formation générale de l'élève.

Tableau 27 Pourcentage des directrices et des directeurs d'école selon leur opinion sur ce que représente le programme de musique dans la formation générale de l'élève

Le programme de musique représente :	Tout à fait (%)	Assez (%)	Peu (%)	Très peu (%)
Un moyen de formation et d'enrichissement.	72	26	2	0
Un moyen de connaissance.	32	60	7	1
Un moyen de culture personnelle.	61	35	3	1
Une activité de loisir.	21	32	34	13
Autres - Ce qui implique à mon sens tous les éléments énumérés. - Un moyen d'intégrer les connaissances et les émotions. - Une activité complète en soi.	13	0	0	87

La presque totalité des directrices et des directeurs d'école a une opinion favorable sur le programme de musique, surtout comme moyen de formation et de culture personnelle, mais aussi comme moyen de connaissance. Les quelques commentaires qui ont été faits présentent le programme comme un moyen d'intégrer connaissances et émotions et comme une activité complète en soi.

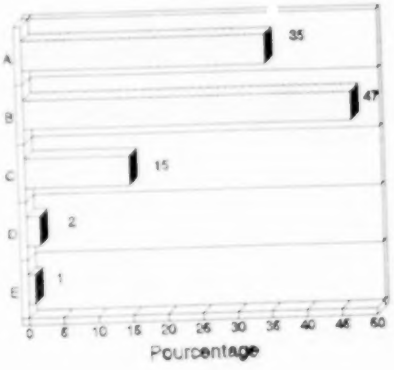
Le graphique suivant illustre l'opinion des directrices et des directeurs d'école sur l'utilisation des habiletés auxquelles fait appel le contenu du programme de musique.

Graphique 11 **Pourcentage des directrices et des directeurs d'école selon leur opinion sur l'utilisation dans d'autres matières des habiletés acquises dans le programme de musique**

La question posée était :

«Les habiletés auxquelles fait appel le contenu du programme de musique pourraient-elles être utilisées dans d'autres matières?

A) Tout à fait.
B) Assez.
C) Peu.
D) Pas du tout.
E) Je ne sais pas.»



On reconnaît donc l'utilisation dans d'autres disciplines des habiletés acquises dans le programme de musique.

4.3.3 Matériel pédagogique

Le personnel enseignant

Le programme

Presque tout le personnel enseignant (97 p. 100) possède un exemplaire du Programme de musique - primaire (document 16-2510) et les trois quarts l'utilisent (74 p. 100). Il y en a près de la moitié (45 p. 100) qui souhaitent une présentation différente de ce programme, soit avant tout un programme qui porterait uniquement sur la musique et où l'on conserverait l'introduction générale, tout en l'adaptant à cette discipline. Des commentaires sont ajoutés à l'annexe III.

Le guide pédagogique

Neuf enseignantes et enseignants sur dix ont un exemplaire du Guide pédagogique en musique - Primaire, second cycle (document 16-2510-08) et seulement quatre sur dix l'utilisent. Chez celles et ceux qui ne l'utilisent pas, on invoque surtout le fait qu'on préfère se servir du matériel didactique autorisé.

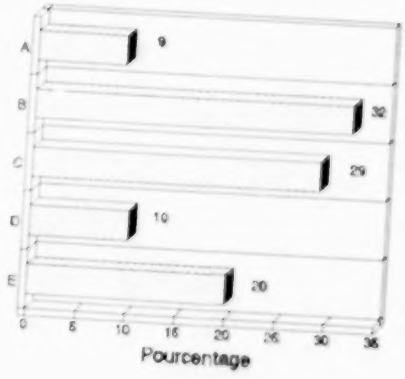
Au graphique suivant, on peut lire les données sur l'aide apportée par le guide pédagogique.

Graphique 12 **Pourcentage du personnel enseignant selon l'aide apportée par le guide pédagogique pour planifier et organiser le contenu de l'apprentissage**

La question posée était :

«Dans quelle mesure le guide pédagogique vous aide-t-il à planifier et à organiser le contenu de l'apprentissage?

A) Beaucoup.
B) Assez.
C) Peu.
D) Très peu.
E) Pas du tout.»



Pour la majorité des enseignantes et des enseignants, le guide pédagogique ne sert que peu ou pas du tout à la planification et à l'organisation du contenu de l'apprentissage.

Quant aux activités proposées dans le guide pédagogique, le tableau suivant indique l'opinion du personnel enseignant sur leurs qualités.

Tableau 28 Pourcentage du personnel enseignant selon son opinion sur les activités proposées dans le guide pédagogique

CARACTÉRISTIQUES DES ACTIVITÉS DU GUIDE	OUI (%)	NON (%)
Variées.	78	22
Suffisantes.	30	70
Pertinentes.	80	20
Applicables.	77	23
Complètes.	36	64

Les activités du guide semblent ne pas être suffisantes ni complètes. De plus, 77 p. 100 du personnel enseignant a émis l'opinion que le guide devrait contenir des activités liées aux nouvelles techniques (telles l'informatique et l'électronique). Il y a cependant très peu d'enseignantes et d'enseignants (14 p. 100) qui exploitent actuellement ces nouvelles techniques dans leur enseignement de la musique, par manque d'appareils et par manque de formation. Celles et ceux qui exploitent les techniques nouvelles précisent leur façon de faire à l'annexe III.

Les conseillères et les conseillers pédagogiques

Presque toutes les conseillères et tous les conseillers pédagogiques (96 p. 100) disent posséder les guides pédagogiques (1er et 2e cycle) et 67 p. 100 en suggèrent l'utilisation au personnel enseignant. Par contre, un petit nombre seulement, 29 p. 100, sont d'avis que le guide aide à la planification et à l'organisation de l'enseignement. On peut constater leur appréciation au tableau suivant.

Quant aux activités proposées dans le guide pédagogique, le tableau suivant indique l'opinion du personnel enseignant sur leurs qualités.

Tableau 28 Pourcentage du personnel enseignant selon son opinion sur les activités proposées dans le guide pédagogique

CARACTÉRISTIQUES DES ACTIVITÉS DU GUIDE	OUI (%)	NON (%)
Variées.	78	22
Suffisantes.	30	70
Pertinentes.	80	20
Applicables.	77	23
Complètes.	36	64

Les activités du guide semblent ne pas être suffisantes ni complètes. De plus, 77 p. 100 du personnel enseignant a émis l'opinion que le guide devrait contenir des activités liées aux nouvelles techniques (telles l'informatique et l'électronique). Il y a cependant très peu d'enseignantes et d'enseignants (14 p. 100) qui exploitent actuellement ces nouvelles techniques dans leur enseignement de la musique, par manque d'appareils et par manque de formation. Celles et ceux qui exploitent les techniques nouvelles précisent leur façon de faire à l'annexe III.

Les conseillères et les conseillers pédagogiques

Presque toutes les conseillères et tous les conseillers pédagogiques (96 p. 100) disent posséder les guides pédagogiques (1re et 2e cycle) et 67 p. 100 en suggèrent l'utilisation au personnel enseignant. Par contre, un petit nombre seulement, 29 p. 100, sont d'avis que le guide aide à la planification et à l'organisation de l'enseignement. On peut constater leur appréciation au tableau suivant.

Tableau 29 Pourcentage des conseillères et des conseillers pédagogiques selon leur opinion sur les activités suggérées dans le guide pédagogique du 2e cycle

CARACTÉRISTIQUES DES ACTIVITÉS DU GUIDE DU 2e CYCLE	OUI (%)	NON (%)	SANS OPINION (%)
Variées.	52	22	26
Suffisantes.	13	78	9
Pertinentes.	44	30	26
Applicables.	48	35	17
Complètes.	0	83	17
Actuelles.	22	22	56

L'opinion des conseillères et des conseillers pédagogiques relativement aux activités du guide est moins positive que celle du personnel enseignant, mais elle va dans le même sens en critiquant les activités sur le fait qu'elles ne sont pas suffisantes et complètes.

Au sujet des situations d'apprentissage préparées selon la démarche pédagogique (percevoir, faire, réagir), très peu de conseillères et de conseillers pédagogiques (9 p. 100) sont d'avis qu'il y en a en nombre suffisant.

Le matériel didactique

Le personnel enseignant

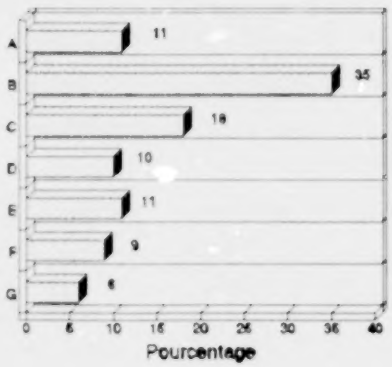
Le graphique suivant illustre l'utilisation du matériel didactique de base (c'est-à-dire le matériel approuvé par le ministère de l'Éducation pour la 6e année : Mon passeport musical 6 (2e édition), Les Éditions l'Image de l'art inc., 1988).

Graphique 13 Pourcentage du personnel enseignant selon l'utilisation du matériel didactique de base

La question posée était :

«À quel pourcentage utilisez-vous le matériel didactique de base dans votre enseignement?

A) À 100 p. 100.
B) De 80 à 99 p. 100.
C) De 60 à 79 p. 100.
D) De 40 à 59 p. 100.
E) De 20 à 39 p. 100.
F) De 1 à 19 p. 100.
G) Je ne l'utilise pas.»



Le matériel didactique de base est utilisé à 60 p. 100 au moins par six enseignantes et enseignants sur dix et à 80 p. 100 et plus par quatre enseignantes et enseignants sur dix.

Quant au matériel didactique complémentaire, l'utilisation qui en est faite est indiquée au tableau suivant.

Tableau 30 Pourcentage du personnel enseignant selon l'utilisation du matériel complémentaire

UTILISATION	OUI (%)	NON (%)	EN PARTIE SEULEMENT (%)
Matériel didactique complémentaire proposé par le Ministère.	18	36	46
Matériel bibliographique proposé dans le guide pédagogique.	4	49	47

Les deux types de matériel complémentaire énumérés sont peu utilisés.

Le personnel enseignant a jugé l'importance de posséder certains documents pour l'enseignement de la musique. On peut lire les données au tableau suivant.

Tableau 31 Pourcentage du personnel enseignant selon l'importance qu'il accorde au fait de posséder certains documents pour l'enseignement de la musique

DOCUMENTS	IMPORTANCE				
	TOUT À FAIT (%)	ASSEZ (%)	PEU (%)	TRÈS PEU (%)	PAS DU TOUT (%)
Guides d'activités.	77	19	3	0	1
Enregistrement d'œuvres.	83	15	2	0	0
Ouvrages de référence.	72	22	4	1	1
Banque de partitions traditionnelles.	82	13	4	0	1
Banque de partitions non traditionnelles.	65	19	11	1	4
Matériel audiovisuel.	66	25	4	1	4
Cahiers d'exercices.	46	24	18	6	6
Matériel didactique fabriqué dans le milieu.	50	35	10	4	1
Logiciels.	36	21	21	5	17
Revues spécialisées.	43	29	15	6	7
Autres.	15	3	0	0	82

Les documents que le plus grand nombre d'enseignantes et d'enseignants jugent qu'il est tout à fait important de posséder sont les enregistrements d'œuvres, la banque de partitions traditionnelles et les guides d'activités. Ceux qui sont jugés comme étant moins importants sont les logiciels, les cahiers d'exercices et les revues spécialisées.

Les conseillères et les conseillers pédagogiques

Les conseillères et les conseillers pédagogiques ont signalé certains besoins particuliers au regard des nouvelles techniques électroniques et informatiques. Ils sont énumérés à l'annexe IV. Ce qu'elles et ils pensent du matériel didactique complémentaire apparaît au tableau suivant.

Tableau 32 Pourcentage des conseillères et des conseillers pédagogiques selon leur opinion sur le matériel didactique complémentaire

MATÉRIEL COMPLÉMENTAIRE	OUI (%)	NON (%)
Varié.	31	69
En quantité suffisante.	18	82

Le matériel didactique complémentaire ne semble pas varié ni suffisant. D'autres types de matériel sont suggérés au personnel enseignant.

De plus, la moitié des conseillères et des conseillers pédagogiques ont dit participer à la fabrication de matériel complémentaire pour le personnel enseignant.

Les directrices et les directeurs d'école

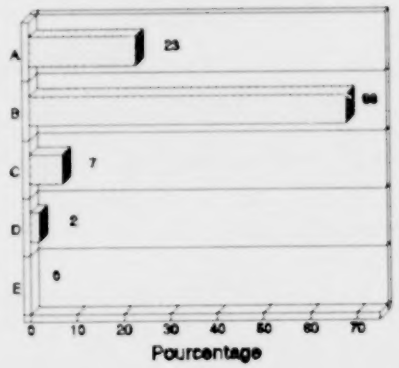
Les deux graphiques suivants illustrent l'opinion des directrices et des directeurs d'école relativement au matériel didactique de base.

Graphique 14 **Pourcentage des directrices et des directeurs d'école quant à leur opinion sur la façon dont le matériel didactique de base répond aux besoins du personnel enseignant**

La question posée était :

«Dans quelle mesure le matériel didactique de base dont vous disposez dans votre école répond-il aux besoins des enseignantes et des enseignants dans leur enseignement de la musique?

A) Tout à fait.
B) Assez.
C) Peu.
D) Très peu.
E) Pas du tout.»

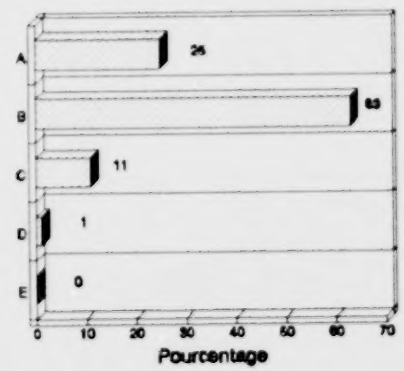


Graphique 15 **Pourcentage des directrices et des directeurs d'école selon leur opinion sur l'adaptation du matériel didactique aux besoins et à l'intérêt des élèves**

La question posée était :

«Le matériel didactique de base dont vous disposez dans votre école vous paraît-il adapté aux besoins et aux intérêts des élèves?

A) Tout à fait.
B) Assez.
C) Peu.
D) Très peu.
E) Pas du tout.»



On peut constater que, pour les directrices et les directeurs d'école, le matériel didactique de base répond relativement bien aux besoins du personnel enseignant et à ceux des élèves.

4.3.4 Planification pédagogique

Le personnel enseignant

Le tableau suivant résume les types de planification que font les enseignantes et les enseignants.

Tableau 33 Pourcentage du personnel enseignant selon le type de planification de son enseignement

TYPE DE PLANIFICATION	OUI (%)	NON (%)
Annuelle.	55	45
Par étapes.	92	8
Par cycle de jours.	70	30

Presque tout le personnel enseignant fait une planification par étapes et les deux tiers en fait une par cycle de jours. Un peu plus de la moitié fait une planification annuelle. Des commentaires ont été émis à ce sujet et sont indiqués à l'annexe III.

Les conseillères et les conseillers pédagogiques

Les conseillères et les conseillers pédagogiques mentionnent le type de soutien accordé au personnel enseignant relativement à la planification de l'enseignement de la musique. Vous trouverez les détails de ce sujet à l'annexe IV.

Les directrices et les directeurs d'école

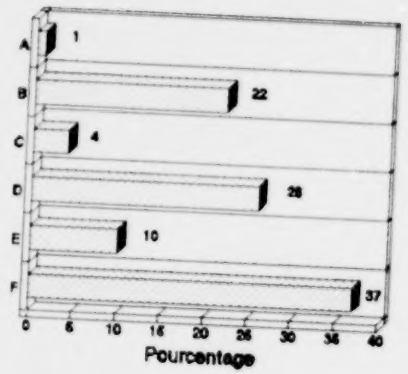
Les deux graphiques suivants précisent les personnes qui participent à la préparation et qui assurent le suivi de la planification annuelle de l'enseignement de la musique dans les écoles selon les directrices et les directeurs d'école.

Graphique 16 Pourcentage des directrices et des directeurs d'école selon les personnes qui participent à la planification annuelle de l'enseignement de la musique

La question posée était :

«Qui participe à l'élaboration de la planification annuelle de l'enseignement de la musique dans votre école?

A) La conseillère ou le conseiller pédagogique.
B) La conseillère ou le conseiller pédagogique avec le personnel enseignant en musique.
C) La personne responsable du dossier musique, seule.
D) La personne responsable du dossier musique avec le personnel enseignant en musique.
E) Moi-même avec le personnel enseignant en musique.
F) L'enseignante ou l'enseignant en musique.»

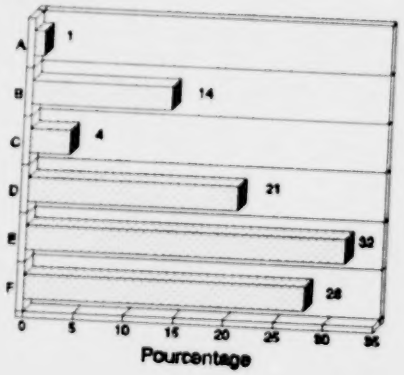


Graphique 17 Pourcentage des directrices et des directeurs d'école selon les personnes qui assurent le suivi de la planification annuelle de l'enseignement

La question posée était :

«Qui assure le suivi de la planification annuelle de l'enseignement du programme de musique dans votre école?

A) La conseillère ou le conseiller pédagogique.
B) La conseillère ou le conseiller pédagogique avec le personnel enseignant en musique.
C) La personne responsable du dossier musique, seule.
D) La personne responsable du dossier musique avec le personnel enseignant en musique.
E) Moi-même avec le personnel enseignant en musique.
F) L'enseignante ou l'enseignant en musique.»



Pour 37 p. 100 des directrices et des directeurs d'école, c'est le personnel enseignant de musique qui prépare la planification annuelle. L'intervention de la conseillère ou du conseiller pédagogique est minime (23 p. 100) selon l'opinion des directrices et des directeurs d'école.

Quant aux personnes qui assurent le suivi de cette planification annuelle, ce sont, dans l'ordre, la directrice ou le directeur avec le personnel enseignant (32 p. 100) et le personnel enseignant (28 p. 100).

4.3.5 Démarche disciplinaire et démarche pédagogique

Le personnel enseignant

Dans le programme de musique, la démarche disciplinaire est définie comme «**le cheminement spécifique poursuivi par un individu lors de l'étude d'une discipline; en art, cette démarche aboutit nécessairement à l'expérience esthétique**». En musique, la démarche disciplinaire suppose un cheminement triple : percevoir, faire, réagir. Chaque élément est défini ainsi :

Percevoir :

> «La "perception" en musique fait surtout référence à une activité d'écoute centrée sur les habiletés auditives. Le développement de la perception auditive est une base essentielle de la formation en musique. Elle est axée surtout sur les différences et les contrastes. Par la discrimination auditive, on peut établir des différences entre les sons, quant à la hauteur, à la durée, au timbre et à l'intensité.»

Faire :

> «Le "faire", en musique, se traduit par des réalisations sonores qui peuvent se situer dans l'interprétation d'œuvres déjà existantes ou dans la création personnelle et collective.»

Réagir :

> «Le "réagir" permet un contact avec le monde des sentiments en lui faisant prendre conscience de sa richesse et de sa variété.»

Quant à la démarche pédagogique en musique, elle tient compte des étapes de la démarche disciplinaire, mais elle n'insiste pas sur un enchaînement qui se déroule dans un ordre rigoureux. L'important est plutôt d'assurer, chez l'enfant, l'enchaînement et la continuité du processus.

Le tableau suivant précise comment le personnel enseignant est en mesure de discuter de la démarche pédagogique et de la démarche disciplinaire avec des collègues, des parents ou la direction de l'école.

Tableau 34 Pourcentage du personnel enseignant selon son degré d'aisance pour discuter de certains éléments du programme de musique

ÉLÉMENTS DU PROGRAMME	TOUT À FAIT (%)	ASSEZ (%)	PEU (%)	TRÈS PEU (%)	PAS DU TOUT (%)
Démarche pédagogique.	45	38	13	1	3
Démarche disciplinaire.	33	48	12	3	4
Distinction entre les deux démarches.	27	50	13	6	4

Le personnel enseignant se sent relativement en mesure de discuter de la démarche pédagogique, de la démarche disciplinaire du programme de musique et de la distinction entre les deux avec des collègues, des parents ou la direction de l'école.

Le tableau suivant indique la fréquence de la mise en pratique des trois étapes de la démarche pédagogique par le personnel enseignant.

Tableau 35 Pourcentage du personnel enseignant selon la fréquence à laquelle il met en pratique les trois étapes de la démarche pédagogique à chaque atelier

ÉTAPES DE LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE	TRÈS SOUVENT (%)	SOUVENT (%)	QUELQUEFOIS (%)	JAMAIS (%)
Percevoir.	53	37	10	0
Faire.	61	30	6	3
Réagir.	17	38	40	5

Neuf enseignantes ou enseignants sur dix mettent «souvent» et «très souvent» en pratique les étapes «percevoir» et «faire», alors qu'un peu plus de la moitié seulement ont recours à «réagir».

Des commentaires du personnel enseignant sont livrés à l'annexe III.

Les conseillères et les conseillers pédagogiques

Pour six conseillères ou conseillers pédagogiques sur dix, la démarche disciplinaire et la démarche pédagogique sont des éléments du programme qui sont suffisamment expliqués et clairs. Ces personnes ont une critique plus sévère sur ces aspects par rapport au personnel enseignant. On peut dire que les deux types de démarches posent des problèmes dans environ quatre cas sur dix.

Les directrices et les directeurs d'école

Au moins les deux tiers des directrices et des directeurs d'école disent qu'ils ont une bonne compréhension de la démarche disciplinaire et de la démarche pédagogique.

La moitié des directrices et des directeurs d'école disent qu'ils ont approuvé un ou des déplacements d'élèves à l'extérieur de l'école pour des activités relatives à l'enseignement de la musique. Ces activités sont les suivantes :

- assistance à des concerts donnés dans des salles de spectacle ou dans des écoles; (31)
- participation à des chorales ou à un spectacle donné par une chorale; (14)
- participation à un festival de musique ou à un festival des arts organisés par la commission scolaire; (7)
- participation à un spectacle d'harmonie; (5)
- présentation d'instruments par des musiciens; (4)
- participation à un congrès de professeures et de professeurs de musique, à un téléthon;
- présentation à l'examen d'une Académie de musique;
- visite d'un conservatoire de musique et atelier;
- atelier musical;
- atelier sur l'utilisation de l'ordinateur en classe de musique.

4.3.6 Pratique pédagogique

En ce qui a trait à la pratique pédagogique, le personnel enseignant a été interrogé sur l'utilisation d'une méthode d'enseignement particulière ou d'un matériel didactique autorisé. Le tableau suivant résume cet aspect de la pratique pédagogique.

Tableau 36 Pourcentage du personnel enseignant selon la référence à une méthode pédagogique ou à du matériel didactique

RÉFÉRENCE	TRÈS SOUVENT (%)	SOUVENT (%)	RAREMENT (%)	JAMAIS (%)
À une méthode d'enseignement ou à des activités préparées localement.	24	29	21	26
À la méthode ORFF.	23	39	17	21
À la méthode Dalcroze.	0	15	32	53
À la méthode Kodaly.	0	11	27	62
À une autre méthode.	16	19	14	51
Au matériel didactique autorisé par le Ministère (de base et complémentaire).	46	41	8	5

Seul un petit nombre d'enseignantes et d'enseignants se réfèrent à la méthode Dalcroze et à la méthode Kodaly. Quant au matériel didactique autorisé par le Ministère, la grande majorité du personnel enseignant s'y réfère d'une manière fréquente dans son enseignement.

Au tableau suivant, on peut lire les résultats sur la fréquence d'exploitation des dimensions du programme.

Tableau 37 Pourcentage du personnel enseignant selon la fréquence d'exploitation de certaines dimensions du programme

DIMENSIONS DU PROGRAMME	TRÈS SOUVENT (%)	SOUVENT (%)	QUELQUEFOIS (%)	JAMAIS (%)
Identifier les paramètres sonores.	**26**	**56**	18	0
Identifier les éléments de graphisme et de langage.	**31**	**54**	14	1
Identifier différents modes d'organisation sonores.	10	53	34	3
Identifier les éléments d'histoire de la musique.	6	29	**61**	**4**
Interpréter des pièces musicales.	**49**	**40**	10	1
Créer des œuvres musicales.	4	25	**64**	**7**
Réagir à l'événement musical vécu.	8	30	**59**	**3**

On peut constater que certaines dimensions du programme sont fréquemment exploitées par une bonne majorité du personnel enseignant : identifier les paramètres sonores, les éléments de graphisme et de langage et interpréter des pièces musicales.

Par contre, les dimensions qui suivent ne sont utilisées que de manière occasionnelle par la majorité des enseignantes et des enseignants : identifier les éléments d'histoire de la musique, créer des œuvres musicales et réagir à l'événement musical vécu.

Près des deux tiers des enseignantes et des enseignants (64 p. 100) disent qu'il y a des activités musicales parascolaires à leur école et 73 p. 100 d'entre elles et eux sont responsables de l'organisation de ces activités parascolaires. Les autres responsables sont une animatrice ou un animateur culturel (7 p. 100), la directrice ou le directeur de l'école (6 p. 100), l'enseignante ou l'enseignant régulier (1 p. 100) ou quelqu'un d'autre (13 p. 100). La majorité de ce personnel enseignant responsable des activités musicales parascolaires consacre entre 30 et 90 minutes par semaine à la réalisation de ces activités. Pour la

majorité également, ces activités ne font pas partie de la tâche d'enseignement (72 p. 100) ou d'encadrement (59 p. 100).

Au tableau suivant on peut constater les effets des activités musicales parascolaires.

Tableau 38 Pourcentage du personnel enseignant selon son opinion sur les répercussions des activités musicales parascolaires sur les apprentissages

RÉPERCUSSIONS DES ACTIVITÉS MUSICALES	OUI (%)	NON (%)
Elles permettent de réinvestir les apprentissages faits en classe.	84	6
Elles augmentent l'intérêt des enfants pour la musique.	96	4
Elles ont un lien avec les objectifs du programme.	78	22
Elles permettent l'atteinte des objectifs du programme.	61	39
Elles sont organisées pour répondre à une demande de la direction ou des parents.	47	53
Elles sont organisées pour répondre à une demande des enfants.	90	10

Les activités musicales parascolaires ont des répercussions très positives sur les apprentissages.

De plus, mentionnons que les deux tiers du personnel enseignant (65 p. 100) participent à des activités musicales à l'extérieur de l'école (concerts, ateliers, etc.). Les enseignantes et les enseignants qui n'y participent pas invoquent comme raisons l'absence d'activités organisées dans leur région, le manque de budget, le fait que les priorités de leur école sont mises ailleurs, le manque d'intérêt ou de disponibilité.

Quant à l'invitation d'artistes, de musiciennes et de musiciens ou de compagnies de spectacle dans leur école, 78 p. 100 du personnel enseignant dit en bénéficier. Dans le cas contraire, les raisons données sont un manque de budget ou le fait que les priorités de l'école sont mises ailleurs.

On note aussi que 28 p. 100 des enseignantes et des enseignants disent avoir accueilli des stagiaires dans leur classe au cours des cinq dernières années. Les trois quarts du personnel enseignant disent que ces stagiaires avaient reçu une formation portant sur l'enseignement du programme des arts (volet musique) du ministère de l'Éducation. Des commentaires sont émis sur la formation des stagiaires à l'annexe III.

4.3.7 Évaluation

Le personnel enseignant

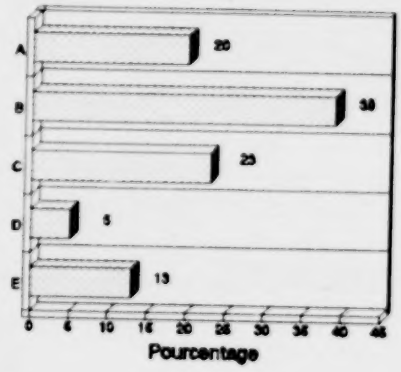
Le graphique suivant illustre la répartition du personnel enseignant selon qu'il a été sensibilisé à la démarche d'évaluation formative préconisée dans les documents du Ministère.

Graphique 18 Pourcentage du personnel enseignant selon le degré de sensibilisation à la démarche d'évaluation formative préconisée par le Ministère

La question posée était :

«Avez-vous été sensibilisée ou sensibilisé à
la démarche d'évaluation formative telle qu'elle
est préconisée dans les documents du ministère de l'Éducation
(mesure, jugement, décision)?

A) Beaucoup.
B) Assez.
C) Peu.
D) Très peu.
E) Pas du tout.»



On peut constater que six enseignantes ou enseignants sur dix ont été sensibilisés à la démarche d'évaluation formative préconisée par le Ministère.

Par ailleurs, seulement une enseignante ou un enseignant sur trois (33 p. 100) dit posséder le Guide d'évaluation en classe (document 16-7226-02). La même proportion du personnel enseignant (30 p. 100) dit utiliser les outils d'évaluation proposés dans ce guide.

Rappelons que l'évaluation formative consiste à suivre et à favoriser la démarche de l'enfant dans l'apprentissage de la musique, alors que l'évaluation sommative consiste à vérifier, à la fin d'un cycle, la situation de l'enfant dans sa démarche d'apprentissage de la musique (cf. programme, p. 91). Au tableau suivant, on peut lire les données sur l'utilisation des types d'évaluation.

Tableau 39 Pourcentage du personnel enseignant selon les types d'évaluation utilisés pour mesurer les apprentissages en musique au 2e cycle

TYPES D'ÉVALUATION	OUI (%)	NON (%)
Évaluation formative.	88	12
Évaluation sommative.	74	26

Une forte majorité du personnel enseignant recourt à l'évaluation formative.

On a aussi vérifié l'utilité des objectifs pour la préparation des instruments de mesure. Le tableau suivant précise les données obtenues.

Tableau 40 Pourcentage du personnel enseignant selon son opinion sur l'utilité des objectifs du programme pour préparer des instruments d'évaluation

UTILITÉ DES OBJECTIFS POUR PRÉPARER DES INSTRUMENTS	DEGRÉ D'ACCORD				
	TOUT À FAIT (%)	ASSEZ (%)	PEU (%)	TRÈS PEU (%)	PAS DU TOUT (%)
En évaluation formative.	24	62	11	2	1
En évaluation sommative.	22	61	14	1	2

On peut observer que, dans l'ensemble, la majorité du personnel enseignant est d'avis que les objectifs du programme de musique du primaire lui permettent de préparer des instruments de mesure en vue d'une évaluation formative et d'une évaluation sommative. Toutefois, rappelons que le personnel enseignant reconnaissait que le libellé des objectifs terminaux posait des problèmes pour les mesurer.

On note que 85 p. 100 du personnel enseignant parvient à planifier l'évaluation formative et à prévoir des moments où elle sera utilisée.

Trente-neuf pour cent des enseignantes et des enseignants disent avoir assisté à une séance d'information sur la Définition du domaine en musique au primaire, information offerte par la Direction régionale du ministère de l'Éducation. Les personnes qui n'y ont pas assisté invoquent d'abord le fait que cette information ne leur est pas parvenue.

Il y a un peu plus de la moitié du personnel enseignant (57 p. 100) qui se dit en mesure de préparer une épreuve de synthèse à partir des connaissances et des habiletés retenues dans la Définition du domaine. Rappelons que l'évaluation est la facette pour laquelle le personnel enseignant a reçu le moins de perfectionnement.

En ce qui concerne l'information donnée aux parents sur l'apprentissage de leur enfant en musique, le personnel enseignant utilise les moyens qui sont énumérés au tableau suivant.

Tableau 41 Pourcentage du personnel enseignant selon le moyen utilisé pour informer les parents sur l'apprentissage de leur enfant en musique

MOYEN D'INFORMATION	OUI (%)	NON (%)
Bulletin conventionnel :		
. avec les pourcentages;	10	90
. avec les cotes A, B ou autres:	61	39
. avec des commentaires.	32	68
Bulletin descriptif.	55	45
Communication orale.	42	58
Autres.	16	84

Le bulletin conventionnel avec cotes et le bulletin descriptif sont les moyens les plus utilisés pour communiquer les résultats des élèves aux parents.

Quant à la fréquence à laquelle les enseignantes et les enseignants transmettent cette information, les données indiquent que c'est deux fois par année pour la moitié d'entre elles et eux et quatre fois pour 30 p. 100 de ce personnel. Notons que l'Instruction annuelle autorise à ne pas consigner des résultats à chaque parution du bulletin.

Les conseillères et les conseillers pédagogiques

La majorité des conseillères et des conseillers pédagogiques se disent suffisamment informés pour discuter ou promouvoir des types d'évaluation prescrits au programme, mais un certain nombre (18 p. 100) n'émettent pas d'opinion à ce sujet.

Six conseillères et conseillers pédagogiques sur dix possèdent le guide d'évaluation et 30 p. 100 utilisent ce guide comme outil d'animation en évaluation auprès du personnel enseignant.

Par ailleurs, une bonne majorité des conseillères et des conseillers pédagogiques disent avoir donné de la formation ou de l'information au personnel enseignant sur les types d'évaluation. Il y a cependant une conseillère ou un conseiller pédagogique sur quatre qui n'a pas émis d'opinion là-dessus.

Trente-neuf pour cent des conseillères et des conseillers pédagogiques ont dit qu'il y avait une épreuve préparée pour la 6e année en musique à leur commission scolaire. La plupart du temps, l'épreuve est rédigée par la conseillère ou le conseiller pédagogique en arts, avec quelquefois la participation des spécialistes et de la conseillère ou du conseiller en évaluation.

Le bulletin le plus utilisé dans les commissions scolaires est le plus souvent de type descriptif. On trouve aussi le bulletin traditionnel avec cotes. Ces données correspondent à celles obtenues du personnel enseignant.

Dans certaines commissions scolaires, l'évaluation en musique est intégrée au bulletin général, alors que dans d'autres, elle est présentée sous forme de bulletin particulier ou de bulletin en arts. La fréquence habituelle de ce bulletin est de deux fois par année.

Toutes les conseillères et tous les conseillers pédagogiques consultés ont dit qu'ils connaissaient la Définition du domaine du premier et du second cycle. Il n'y en a cependant que 43 p.100 qui ont implanté ces définitions auprès des enseignantes et des enseignants de leur commission scolaire. Les autres ne l'ont pas fait (33 p. 100) ou se sont abstenus de répondre à cette question (24 p. 100).

L'opinion des conseillères et des conseillers pédagogiques sur les pourcentages attribués à chaque composante dans la Définition du domaine du 2e cycle est résumée au tableau suivant.

Tableau 42 Pourcentage des conseillères et des conseillers pédagogiques selon leur accord avec les pourcentages attribués aux composantes dans la Définition du domaine du 2e cycle en musique

Pourcentages attribués aux composantes	En accord (%)	En désaccord (%)	Pas d'opinion (%)
Paramètres sonores.	52	38	10
Éléments de graphisme et de langage.	80	10	10
Éléments de structure.	52	43	5
Éléments de technique.	52	38	10
Éléments d'histoire.	62	33	5

On peut constater qu'à l'exception du pourcentage attribué aux éléments de graphisme et de langage et aux éléments d'histoire, l'opinion des conseillères et des conseillers pédagogiques est assez partagée.

Au tableau suivant leur opinion est donnée sur les habiletés.

Tableau 43 Pourcentage des conseillères et des conseillers pédagogiques selon leur accord avec les pourcentages attribués aux habiletés dans la Définition du domaine du 2e cycle en musique

Pourcentages attribués aux habiletés	En accord (%)	En désaccord (%)	Pas d'opinion (%)
Identifier.	24	71	5
Appliquer.	24	67	9
Synthétiser.	24	62	14

Seulement 24 p. 100 des conseillères et des conseillers pédagogiques sont d'accord avec les pourcentages attribués aux habiletés «identifier», «appliquer» et «synthétiser» dans la Définition du domaine du 2e cycle en musique.

Les directrices et les directeurs d'école

Soixante-trois pour cent des directrices et des directeurs d'école se disent peu informés sur l'évaluation des apprentissages en musique.

D'ailleurs, 30 p. 100 seulement des directrices et des directeurs d'école ont fait paraître un avis ou ont informé verbalement le personnel enseignant sur les normes et les modalités d'évaluation des apprentissages de l'élève en musique.

De plus, sept directrices et directeurs d'école sur dix trouvent pertinent qu'il y ait une évaluation sommative des acquis en musique des élèves de 6e année. Les raisons sont données à l'annexe V.

L'enseignante ou l'enseignant en musique est la personne qui prépare le plus souvent l'épreuve de fin de cycle à l'école.

Enfin, un peu plus de la moitié des directrices et des directeurs d'école (55 p. 100) nous ont dit que la mise en œuvre du programme de musique les avait obligés à repenser la manière de noter les élèves dans le bulletin scolaire.

4.3.8 Ressources matérielles

Le personnel enseignant et les directions d'école

Dans deux cas sur trois, une salle est spécialement aménagée pour l'enseignement de la musique et très rarement cet enseignement se donne dans la classe. Au tableau suivant, le matériel dont dispose le personnel enseignant de musique est énuméré et une appréciation est en donnée.

Tableau 44 Pourcentage du personnel de direction des écoles et du personnel enseignant selon leur opinion quant au matériel, à l'équipement et au mobilier disponibles pour l'enseignement de la musique

MATÉRIEL, ÉQUIPEMENT, MOBILIER	POSSESSION		APPRÉCIATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT		
	SELON LES DIRECTIONS D'ÉCOLE (%)	SELON LE PERSONNEL ENSEIGNANT (%)	ESSENTIEL (%)	NON ESSENTIEL (%)	D'ENRICHISSEMENT (%)
Instruments à percussion à sons déterminés.	95	93	93	0	7
Instruments à percussion à sons indéterminés.	98	95	93	1	6
Flûtes à bec.	78	81	78	4	18
Piano ou claviers.	85	86	86	1	13
Autres instruments.	16	32	52	3	45
Matériel «audio» (enregistrements).	65	81	99	1	0
Manuel de base pour l'élève.	67	80	82	8	10
Volume de référence pour le personnel enseignant et l'élève.	64	75	86	3	11
Affiches.	63	60	61	7	32
Magnétophone à ruban.	33	15	47	40	13
Magnétophone à cassettes.	97	98	98	0	2
Chaîne stéréophonique.	59	56	94	2	4
Lutrins.	76	62	60	26	14
Chaises.	83	82	86	10	4
Espace de rangement.	93	90	99	0	1
Synthétiseur.	22	24	62	19	19
Ordinateur.	22	12	50	13	37
Autres.	0	5	50	0	50

Au moins 80 p. 100 du personnel enseignant dispose du matériel suivant : instruments à percussion à sons déterminés et indéterminés, magnétophone à cassettes, piano ou claviers, enregistrements, manuel de base pour l'élève et flûtes à bec.

De même, ce matériel est jugé comme essentiel par une proportion semblable du personnel enseignant.

Par contre, la chaîne stéréophonique est considérée comme essentielle par une bonne partie des enseignantes et des enseignants, mais très peu seulement en disposent.

Les directrices et les directeurs d'école ont une opinion assez proche de celle du personnel enseignant quant au matériel disponible pour l'enseignement de la musique.

Quant aux autres instruments de musique et à d'autre matériel, la liste se trouve à l'annexe V.

Pour la majorité du personnel enseignant (68 p. 100), il n'y a pas d'échange ou de partage du matériel entre les différentes écoles de leur commission scolaire. De même, pour la majorité des directrices et des directeurs d'école (61 p. 100), ce partage ne se fait que rarement ou jamais.

Pour la plupart des enseignantes et des enseignants de musique (82 p. 100), le matériel est utilisé exclusivement pour l'enseignement de la musique. Lorsque ce matériel est utilisé par d'autres, il l'est surtout pour la danse et l'art dramatique.

Quant au coût du matériel dont se servent les élèves (flûtes à bec, cahiers, etc.), 78 p. 100 des directrices et des directeurs d'école disent qu'il doit être défrayé par les élèves.

Enfin, les deux tiers des directrices et des directeurs d'école (66 p. 100) disent qu'il y a dans leur école des sommes annuelles qui sont allouées au prorata du nombre d'élèves afin de satisfaire aux exigences du programme. Par contre, seulement 45 p. 100 considèrent que ces sommes annuelles sont suffisantes pour satisfaire aux exigences de l'enseignement du programme de musique dans leur école.

4.3.9 Appréciation globale

Le personnel enseignant

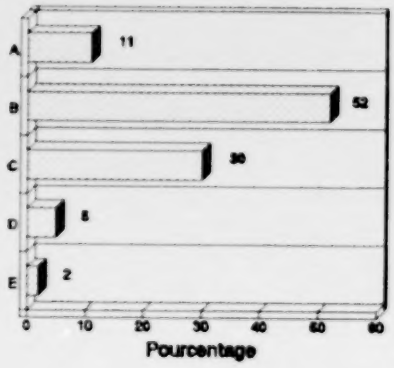
La satisfaction sur la mise en œuvre du programme a été vérifiée. Les résultats sont décrits au graphique suivant.

Graphique 19 Pourcentage du personnel enseignant selon le degré de satisfaction relative à la mise en œuvre du programme de musique

La question posée était :

«Jusqu'à maintenant, êtes-vous satisfaite
ou satisfait de la façon dont vous réussissez
à mettre en œuvre le programme de musique?

A) Tout à fait.
B) Assez.
C) Peu.
D) Très peu.
E) Pas du tout.»



Près des deux tiers du personnel enseignant (63 p.100) se dit relativement satisfait de la façon dont il réussit à mettre en œuvre le programme de musique.

Les raisons choisies à partir d'une liste proposée par les enseignantes et les enseignants qui se disent «tout à fait» et «assez» satisfaits à l'égard de la mise en œuvre du programme sont les suivantes, par ordre de priorité :

- convictions personnelles en accord avec les objectifs du programme;
- latitude permise par le programme, par exemple dans le choix du matériel;
- conformité de la démarche pédagogique personnelle avec celle qui est proposée dans le programme;
- matériel suffisant.

Pour ce qui est des raisons choisies pour justifier leur insatisfaction, ce sont, par ordre de priorité :

- temps d'enseignement insuffisant;
- tâche d'enseignement trop lourde;
- matériel insuffisant.

Quelques enseignantes et enseignants ont ajouté des commentaires sur les raisons de leur satisfaction ou de leur insatisfaction. Ils sont relevés à l'annexe III.

Les conseillères et les conseillers pédagogiques

Le tableau suivant représente l'opinion des conseillères et des conseillers pédagogiques sur les éléments qui constituent une force ou une faiblesse du programme de musique.

Tableau 45 Pourcentage des conseillères et des conseillers pédagogiques selon leur opinion sur les forces et les faiblesses du programme

Éléments du programme	Force (%)	Faiblesse (%)	Aucune opinion (%)
Objectif global.	**93**	0	7
Démarche disciplinaire.	67	26	7
Démarche pédagogique.	63	26	11
Formulation des objectifs généraux.	37	59	4
Formulation des objectifs terminaux.	30	**66**	4
Répartition des objectifs par cycle.	41	52	7
Répartition des objectifs par âge.	59	30	11
Langage employé.	37	52	11

L'élément qui est perçu comme la force du programme par la majorité des conseillères et des conseillers pédagogiques est l'objectif global du programme.

La formulation des objectifs représente la grande faiblesse du programme.

On a demandé aux conseillères et aux conseillers pédagogiques quels éléments liés au programme représentaient une difficulté importante pour la mise en œuvre du programme de musique au primaire. On peut lire les données recueillies au tableau suivant.

Tableau 46 Pourcentage des conseillères et des conseillers pédagogiques selon leur opinion relative au fait que certains éléments liés au programme représentent une difficulté importante pour la mise en œuvre du programme

Facettes évaluées	OUI (%)	NON (%)
Les fondements du programme.	4	96
La démarche disciplinaire.	26	74
La démarche pédagogique.	35	65
La formulation des objectifs.	61	39
La répartition des objectifs par cycle.	43	57
Le suivi à l'implantation.	48	52
Le matériel didactique de base.	30	70
Le matériel didactique complémentaire.	57	43
Le temps d'enseignement proposé.	83	17
L'enseignement de deux spécialités intégrées.	52	48
Le local de musique.	35	65
L'instrumentation pour l'enseignante et l'enseignant.	26	74
L'instrumentation pour l'élève.	52	48

Le temps d'enseignement et la formulation des objectifs représentent les deux principales difficultés.

Quelques conseillères et conseillers pédagogiques ont expliqué pourquoi ils trouvaient que certains éléments représentaient des difficultés importantes. Leurs commentaires se trouvent à l'annexe IV.

Les conseillères et les conseillers pédagogiques ont été questionnés sur leur perception des difficultés rencontrées par le personnel enseignant dans sa démarche d'appropriation du programme et d'adhésion à celui-ci. Les données sont regroupées au tableau suivant.

Tableau 47 Pourcentage des conseillères et des conseillers pédagogiques selon leur perception des difficultés rencontrées par le personnel enseignant dans sa démarche d'appropriation du programme et d'adhésion à ce programme

ÉLÉMENTS DU PROGRAMME	DEGRÉ DE DIFFICULTÉ			
	Beaucoup (%)	Assez (%)	Peu (%)	Très peu (%)
L'objectif global.	4	30	22	44
La démarche disciplinaire.	15	38	33	14
La démarche pédagogique.	20	35	40	5
La formulation des objectifs généraux.	5	38	48	9
La formulation des objectifs terminaux.	19	43	33	5
La formulation des objectifs par cycle.	10	33	33	24
La répartition des objectifs par âge.	19	14	38	29
Le langage employé.	14	43	38	5
Liens à établir entre les objectifs généraux et la démarche pédagogique dans l'élaboration de situations d'apprentissage.	38	33	29	0

On peut constater que les conseillères et les conseillers pédagogiques croient que les difficultés rencontrées par les enseignantes et les enseignants dans leur démarche d'adhésion au programme proviennent des liens à établir entre les objectifs généraux et la démarche pédagogique dans l'élaboration de situations d'apprentissage. De plus, la formulation des objectifs terminaux n'aide pas à une compréhension du programme.

Les directrices et les directeurs d'école

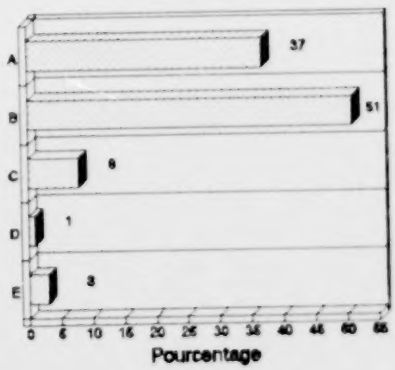
Près de 90 p. 100 des directrices et des directeurs d'école se disent satisfaits de la mise en œuvre du programme de musique dans leur école, tel que le montre le graphique suivant.

Graphique 20 Pourcentage des directrices et des directeurs d'école selon leur degré de satisfaction quant à la mise en œuvre du programme de musique dans leur école

La question posée était :

«Jusqu'à maintenant, êtes-vous satisfaite ou satisfait de la mise en œuvre du programme de musique dans votre école?

A) Tout à fait.
B) Assez.
C) Peu.
D) Très peu.
E) Pas du tout.»



Les raisons qui justifient la satisfaction des directrices et des directeurs d'école sont, en premier lieu, la présence de spécialistes dans l'école, puis l'accord entre les objectifs du programme et les convictions personnelles, de même que la latitude permise par le programme (ex. : choix du matériel et de l'instrument). Mentionnons également le soutien pédagogique reçu de la personne responsable du dossier. Quelques commentaires à ce sujet se trouvent à l'annexe V.

Les directrices et les directeurs qui ont dit être «peu», «très peu» ou «pas du tout» satisfaits de cette mise en œuvre ont invoqué comme première raison le temps d'enseignement insuffisant, la deuxième raison étant l'absence de spécialiste en musique à leur école. Parmi les autres raisons qui ont été mentionnées, notons la lourdeur de la tâche du ou de la spécialiste, le manque de soutien, le matériel inadéquat.

On note que 75 p. 100 des directrices et des directeurs d'école souhaitaient recevoir de l'information sur le programme de musique. Les moyens qu'ils préfèrent pour recevoir cette information sont les documents (43 p. 100) et les sessions locales (37 p. 100).

5. ANALYSE DES DONNÉES OBTENUES DES ÉLÈVES QUI ONT RÉPONDU À UN QUESTIONNAIRE D'OPINION

Les 1000 élèves de la 6e année qui ont passé la partie écrite de l'épreuve de synthèse ont aussi répondu à cinq questions d'opinion portant sur le programme de musique qui leur a été enseigné.

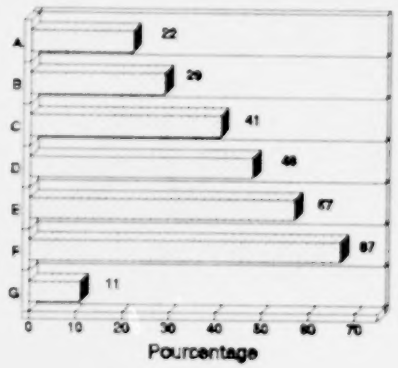
Les données révèlent d'abord que 59 p. 100 des élèves ont l'habitude de répondre à des questions comme celles de l'épreuve de synthèse. Il reste qu'une proportion non négligeable d'élèves, 41 p. 100, sont peu familiers avec de telles questions.

Par ailleurs, 74 p. 100 des élèves disent avoir eu l'occasion, dans leurs cours de musique au primaire, de comparer la musique de différentes époques.

En ce qui concerne les créations sonores, les élèves ont pu indiquer dans quelles classes du primaire elles et ils en avaient effectivement réalisées. C'est ce qu'illustre le graphique suivant.

Graphique 21 **Pourcentage des élèves ayant réalisé des créations sonores dans les diverses années du primaire**

A) 1re année.
B) 2e année.
C) 3e année.
D) 4e année.
E) 5e année.
F) 6e année.
G) Jamais.

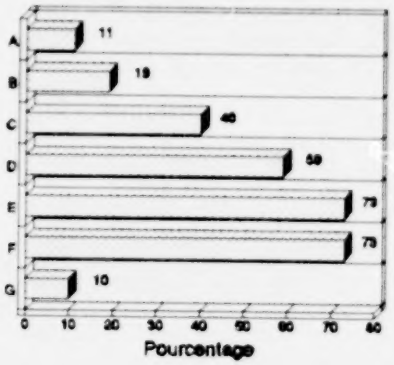


Le graphique met en évidence une nette progression à travers les années quant à la réalisation de créations sonores. Cependant, on peut déduire qu'une ou un élève sur trois n'en a réalisé aucune au cours de sa sixième année. De plus, 11 p. 100 des élèves n'ont jamais eu l'occasion de créer dans leurs cours de musique.

Quant à l'interprétation, on a demandé aux élèves dans quelles classes du primaire elles et ils avaient passé des épreuves d'exécution d'une pièce musicale. Leurs réponses se trouvent au graphique suivant.

Graphique 22 **Pourcentage des élèves ayant passé des épreuves de musique comprenant l'interprétation d'une pièce musicale dans les diverses années du primaire**

A) 1re année.
B) 2e année.
C) 3e année.
D) 4e année.
E) 5e année.
F) 6e année.
G) Jamais.



Encore ici, la progression apparaît à travers les années du primaire. De plus, en cinquième et en sixième, près de trois élèves sur quatre ont interprété des pièces à l'occasion d'une épreuve de musique. Toutefois, une ou un élève sur dix ne l'a jamais fait.

En ce qui a trait à l'utilisation d'instruments à l'intérieur des cours de musique au primaire, elle est effective pour la quasi-totalité des élèves, soit 97 p. 100. Cependant, un peu plus de la moitié, soit 51 p. 100, disent n'en avoir pas connu une grande variété. Les autres, 46 p. 100 des personnes consultées, auraient utilisé plusieurs instruments de musique.

6. ANALYSE DES RÉSULTATS OBTENUS PAR LES ÉLÈVES À L'ÉPREUVE DE SYNTHÈSE DE MAI 1992

L'épreuve de synthèse en vue de l'évaluation du programme était composée de deux parties : une partie écrite et une partie pratique. Cette dernière se subdivisait en deux volets : l'exécution et la création. Cette épreuve a été préparée par des comités composés d'enseignantes et d'enseignants ainsi que de conseillères et de conseillers pédagogiques sous la supervision d'une responsable en évaluation du Ministère. L'épreuve a également été conçue d'après la Définition du domaine, document n° 16-2510-10. Elle comportait la mesure de trois habiletés et de l'acquisition de cinq composantes, l'interaction d'une habileté et d'une composante constituant une dimension.

Au tableau suivant on indique l'importance relative accordée à chacune de ces dimensions, de même que le nombre de questions ou de critères d'évaluation correspondants.

Tableau 48 Pourcentage de la note accordée à chacune des dimensions de l'épreuve de synthèse en musique pour le 2e cycle du primaire et nombre de questions ou de critères d'évaluation correspondants

COMPOSANTES / HABILETÉS	PARAMÈTRES SONORES 40 %	ÉLÉMENTS DE GRAPHISME ET DE LANGAGE 20 %	ÉLÉMENTS DE STRUCTURE 20 %	ÉLÉMENTS DE TECHNIQUE 15 %	ÉLÉMENTS D'HISTOIRE 5 %
Identifier 50 %	Avec contexte sonore : 12 questions	Avec contexte sonore : 2 questions	Avec contexte sonore : 4 questions		Avec contexte sonore : 3 questions
	Sans contexte sonore : 1 question	Sans contexte sonore : 8 questions			
Appliquer 25 %	2 critères	2 critères EXÉCUTION	1 critère	2 critères	
Synthétiser 25 %	2 critères	CRÉATION	3 critères	1 critère	

Les résultats des élèves sont présentés en premier lieu pour chacune des habiletés, puis pour l'épreuve totale et, enfin, pour chacune des composantes.

6.1 Habileté à identifier

6.1.1 Définition

«L'élève habile à identifier reconnaît les éléments musicaux et peut les nommer et les représenter.» (Définition du domaine, p. 5.)

6.1.2 Instrument de mesure

L'habileté à identifier a été évaluée **à l'aide de la partie écrite de l'épreuve de synthèse**. Cette partie a été soumise à 1000 élèves des écoles publiques et privées, réparties dans toutes les régions administratives du Québec. Elle a été passée au cours d'une matinée, dans la semaine du 11 au 15 mai 1992 et ce, sous la responsabilité de chaque école. Sa correction a cependant été effectuée au Ministère.

La partie écrite de l'épreuve de synthèse comportait 30 questions : les 21 premières avec contexte sonore sur cassette et les 9 autres sans contexte sonore. Ces questions sont d'ailleurs reproduites à l'annexe VI. Cette partie écrite était d'une durée de 60 minutes et comptait pour 50 p. 100 de la note totale de l'épreuve de synthèse.

6.1.3 Résultats des élèves

L'épreuve écrite visait à évaluer l'habileté à identifier les quatre composantes que sont les paramètres sonores, les éléments de graphisme et de langage, les éléments de structure et les éléments d'histoire. Les résultats des élèves sont d'abord présentés pour l'ensemble de l'épreuve écrite, puis pour chacune des composantes de l'habileté à identifier.

L'ensemble de l'épreuve écrite

Les élèves ont obtenu une moyenne de 64,4 p. 100. Elles et ils ont obtenu une note égale ou supérieure à 60 p. 100 dans une proportion de 67,5 p. 100. Les résultats sont satisfaisants, bien que selon le temps d'enseignement consacré on aurait pu s'attendre à des résultats supérieurs.

Habileté à identifier les paramètres sonores

L'habileté à identifier les paramètres sonores a été évaluée au moyen des questions 1 à 12 avec contexte sonore et au moyen de la question 22 sans contexte sonore (voir annexe VI). **Les élèves ont obtenu une moyenne de 61 p. 100. Le taux de réussite (le seuil est de 60 p. 100) est de 57,1 p. 100.**

Habileté à identifier les éléments de graphisme et de langage

L'habileté à identifier les éléments de graphisme et de langage a été évaluée au moyen des questions 13 et 14 avec contexte sonore et au moyen des questions 23 à 30 sans contexte sonore (voir annexe VI). **Les élèves ont obtenu une moyenne de 73 p. 100. Elles et ils ont réussi (le seuil est de 60 p. 100) dans une proportion de 84,1 p. 100.**

Habileté à identifier les éléments de structure

L'habileté à identifier les éléments de structure a été évaluée au moyen des questions 15 à 18 avec contexte sonore. **Les élèves ont obtenu une moyenne de 68 p. 100. Elles et ils ont réussi dans une proportion de 54,7 p. 100.**

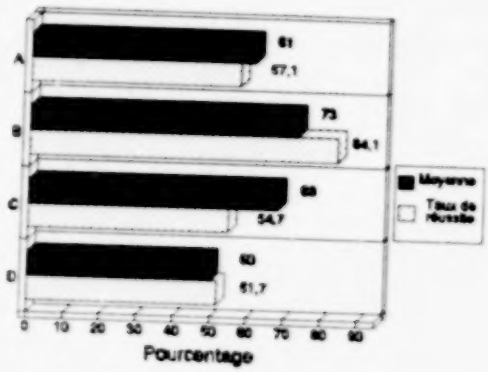
Habileté à identifier les éléments d'histoire

L'habileté à identifier les éléments d'histoire a été évaluée au moyen des questions 19 à 21 avec contexte sonore. **Les élèves ont obtenu une moyenne de 50 p. 100. Elles et ils ont réussi dans une proportion de 51,7 p. 100.**

On s'aperçoit que le taux de réussite chez les élèves varie selon les composantes. Pour obtenir un aperçu visuel de cette réalité, on peut se reporter au graphique suivant.

Graphique 23 Moyenne et taux de réussite des élèves pour quatre composantes de l'habileté à identifier

A) Paramètres sonores.
B) Éléments de graphisme et de langage.
C) Éléments de structure.
D) Éléments d'histoire.



La plupart des élèves se montrent capables d'identifier les éléments de graphisme et de langage. Elles et ils réussissent beaucoup mieux à cette composante qu'aux trois autres. Compte tenu que 59 p. 100 des élèves avaient l'habitude de répondre à des questions comme celles de l'épreuve de synthèse, les résultats sont jugés satisfaisants.

6.2 Habileté à appliquer

6.2.1 Définition

«L'élève habile à appliquer exploite les différentes composantes de la musique par le moyen de la voix ou d'un instrument dans l'exécution d'un fragment ou d'une pièce musicale.» (Définition du domaine, p. 5.)

6.2.2 Instrument de mesure

L'habileté à appliquer a été évaluée à l'aide de la partie «exécution instrumentale» de l'épreuve de synthèse. Cette partie a été soumise à 472 élèves. L'exécution instrumentale a eu lieu dans la semaine du 25 au 29 mai 1992, son évaluation étant sous la responsabilité de deux personnes mandatées par le Ministère.

La tâche des élèves consistait en l'exécution individuelle de la pièce instrumentale imposée : Des vacances de rêve. L'enseignante ou l'enseignant devait choisir entre le xylophone et la flûte à bec pour l'interprétation des deux parties de la pièce et se munir d'un tambourin pour la partie B, de même que d'un métronome.

La partition et un guide ont été expédiés aux écoles choisies en avril 1992. Ainsi, les élèves ont pu répéter la pièce. Cette préparation était sous la responsabilité de l'enseignante ou de l'enseignant. Elle ou il devait remettre la partition aux élèves, l'analyser en précisant la forme imposée de même que le temps exigé, puis analyser chacune des parties, A et B, et préciser les éléments de technique instrumentale que sont le maintien et la manipulation.

Au moment de l'évaluation, les juges avaient en main une grille comportant sept critères se rattachant aux composantes de la définition du domaine et englobant tous les éléments mentionnés précédemment. On trouvera cette grille à l'annexe VII. L'observation ainsi que l'évaluation devaient prendre au maximum cinq minutes par élève. L'exécution instrumentale comptait pour 25 p. 100 de la note totale de l'épreuve de synthèse.

6.2.3 Résultats des élèves

Pour chacun des sept critères, les juges indiquaient la réussite par la lettre A, et l'échec par la lettre B. Cette partie de l'épreuve comptait pour 25 points. **Les élèves ont obtenu une moyenne de 62 p. 100. Elles et ils ont réussi (le seuil est de 60 p. 100) dans une proportion de 50,8 p. 100.**

6.2.4 Commentaires des juges

Pour le critère 2, «interprétation de la partie B en respectant les paramètres musicaux indiqués», on signale que les sons très courts sont peu perceptibles au xylophone et qu'il aurait été préférable de les faire jouer sur un instrument à sons résonnants tel le métallophone. De plus, on considère le seuil de réussite trop bas, c'est-à-dire qu'on souhaiterait voir exiger un plus grand nombre de paramètres perceptibles.

Pour le critère 5, «interprétation de la pièce sous la forme A B A en respectant l'ordre des séquences dans la partie B», on estime que l'enchaînement des parties aurait dû se faire en respectant le soupir entre les parties A et B et aucun temps de silence entre B et A. De plus, on ajoute que cela aurait dû être évalué dans la forme. Par ailleurs, on trouve inacceptable que la lecture et le déchiffrage de la légende se fassent avant l'exécution.

6.3 Habileté à synthétiser

6.3.1 Définition

«L'élève habile à synthétiser exploite les différentes composantes de la musique dans le but d'en faire une organisation personnelle.» (Définition du domaine, page 5.)

6.3.2 Instrument de mesure

L'habileté à synthétiser a été évaluée à l'aide de la partie «création sonore» de l'épreuve de synthèse. Cette partie a été soumise aux mêmes 472 élèves qui ont participé à l'exécution instrumentale. La création sonore a eu lieu dans la semaine du 25 au 29 mai 1992, son évaluation étant sous la responsabilité de deux personnes mandatées par le Ministère, les mêmes qui ont évalué l'exécution musicale.

La tâche des élèves consistait en la réalisation individuelle d'une création sonore qu'ils ont dû ensuite présenter. Cette création intitulée «La montgolfière» devait se dérouler en trois parties : le début, le milieu et la fin. À l'aide de sons, les élèves devaient illustrer les trois parties en faisant un lien entre elles.

Le déroulement de l'épreuve de création se réalisait en cinq étapes, les quatre premières étaient menées par l'enseignante ou l'enseignant et la cinquième s'adressait aux deux juges mandatés par le Ministère.

La première étape consistait à préparer la salle de façon que les élèves puissent y écrire. On devait aussi y disposer à la vue tous les instruments de musique disponibles de même qu'une variété d'objets sonores.

Par la suite, l'enseignante ou l'enseignant disposait de 20 minutes pour préparer les élèves. Elle ou il distribuait les crayons et gommes à effacer de même que le cahier de l'élève et le carnet de route, puis lisait à haute voix le texte apparaissant dans le cahier de l'élève.

Les élèves avaient ensuite 20 minutes pour penser à leur création. Elles et ils étaient donc invités à écrire dans leur carnet de route les idées à illustrer. Afin de leur faciliter la tâche, des questions se trouvaient déjà inscrites dans leur carnet de route.

La quatrième étape du déroulement de l'épreuve consistait en un exercice de 20 minutes où les élèves répétaient leur création. À la fin de cette période, l'enseignante ou l'enseignant recueillait les carnets de route, en faisait des photocopies et remettait le tout aux juges.

Finalement, la présentation des créations avait lieu immédiatement après l'exercice. Chaque création devait durer au moins 20 secondes. On avait prévu 5 minutes pour l'évaluation de chaque élève. Les juges basaient leur évaluation sur six critères formulés et précisés au préalable et qui se rattachaient aux composantes de la définition du domaine. Les juges possédaient la grille reproduite à l'annexe VIII. La création sonore comptait pour 25 p. 100 de la note totale de l'épreuve de synthèse.

6.3.3 Résultats des élèves

Pour chacun des six critères, les juges indiquaient la réussite par la lettre A, et l'échec par la lettre B. Cette partie de l'épreuve valait 25 points. **Les élèves ont obtenu une moyenne de 44 p. 100. Elles et ils ont réussi (le seuil est de 60 p. 100) dans une proportion de 30 p. 100.**

6.3.4 Commentaires des juges

En ce qui concerne le premier critère, «capacité de faire un crescendo en utilisant des bruits corporels (excluant la voix) dans le lien entre les 1re et 2e parties», et le deuxième critère, «produire une suite de sons courts et aigus avec la voix dans le lien entre les 2e et 3e parties», on relève deux commentaires. Premièrement, on a observé que les enfants n'avaient pas joué les

liens, même après insistance sur l'obligation de les exécuter. On tente d'en établir les causes : inconfort des enfants? Manque d'exercice? Incompréhension de la consigne? Confusion due au carnet de route? Mot «lien»?

Par ailleurs, on estime que les paramètres imposés auraient dû se retrouver dans la première colonne de chaque page, puisque l'idée était déjà imposée.

Pour le troisième critère, «structurer sa création en trois parties», on relève quatre commentaires. On estime que ce critère est non pertinent puisqu'il apparaît trop facile de suivre les trois pages de son carnet de route. Une personne estime que les liens auraient dû être intégrés dans la forme imposée, car c'était la difficulté de la pièce. Par ailleurs, quelqu'un signale qu'on aurait dû spécifier qu'il fallait «jouer dans l'ordre». Finalement, on relève une observation sur le fait que, la plupart du temps, la forme n'était pas audible mais qu'elle était écrite.

Pour le quatrième critère, «faire preuve d'élaboration sur deux des éléments suivants : modes de production, aspect rythmique, aspect mélodique, moyens sonores et paramètres musicaux, pendant les deux tiers de la durée de la pièce», on relève une remarque. On estime qu'en général la richesse et l'élaboration des éléments musicaux sont très rares.

Pour le cinquième critère, dans lequel on demande que l'élève «fasse preuve de cohérence entre la planification écrite et l'interprétation de sa création», on suggère qu'il en soit ainsi au moins dans les deux tiers de la présentation.

Quant au sixième critère, «manifester de l'aisance dans l'interprétation de sa création», dans une remarque on signale qu'il est peu pertinent et non révélateur. Une autre personne considère qu'on aurait dû spécifier la capacité d'organisation ainsi que l'utilisation physique des instruments.

D'autres commentaires sur le déroulement des deux parties pratiques de l'épreuve se trouvent à l'annexe IX.

6.4 Épreuve totale

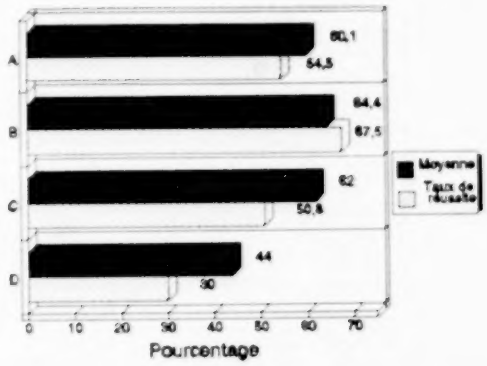
L'épreuve de synthèse comprenait une partie écrite constituée de 30 questions, une partie «exécution» ou interprétation dans laquelle on évaluait les élèves à l'aide de sept critères, ainsi qu'une partie «création» dans laquelle on évaluait les élèves à l'aide de six critères. Rappelons que la partie écrite comptait pour 50 p. 100 de la note totale, alors que les deux parties pratiques comptaient chacune pour 25 p. 100.

On compte 440 élèves qui ont passé l'épreuve écrite et l'épreuve pratique (les deux parties). **Pour le total de l'épreuve de synthèse, les élèves ont obtenu une moyenne de 60,1 p. 100 et ont réussi (le seuil est de 60 p. 100) dans une proportion de 54,5 p. 100.**

Afin de visualiser la répartition des résultats des élèves et de leur taux de réussite selon les trois parties de l'épreuve de synthèse, on peut se reporter au graphique suivant.

Graphique 24 Moyenne et taux de réussite des élèves pour le total de l'épreuve de synthèse et pour chacune de ses trois parties

A) Épreuve totale.
B) Partie écrite.
C) Partie pratique : exécution.
D) Partie pratique : création.



À l'examen du graphique, on constate que la partie écrite a été de loin la mieux réussie. Par contre, la création semble avoir été très difficile pour les élèves. En ce qui a trait à l'épreuve totale, un peu plus de la moitié des élèves l'ont passée avec succès.

Au tableau suivant, on peut lire le bilan des résultats obtenus à l'épreuve complète.

Tableau 49 Résultats des élèves à l'épreuve de synthèse de mai 1992

HABILETÉS	PARAMÈTRES SONORES (40 %)	ÉLÉMENTS DE GRAPHISME ET DE LANGAGE (20 %)	ÉLÉMENTS DE STRUCTURE (20 %)	ÉLÉMENTS DE TECHNIQUE (15 %)	ÉLÉMENTS D'HISTOIRE (5 %)
Identifier (50 %) Moyenne = 32,2/50 (ou 64,4 %) Taux de réussite = 67,5 %	Moyenne = 61 % Taux de réussite = 57,1 %	Moyenne = 73 % Taux de réussite = 84,1 %	Moyenne = 68 % Taux de réussite = 54,7 %		Moyenne = 50 % Taux de réussite = 51,7 %
Appliquer (25 %) Moyenne = 15,5/25 (ou 62 %) Taux de réussite = 50,8 %	2 critères	2 critères	1 critère	2 critères	
Synthétiser (25 %) Moyenne = 11/25 (ou 44 %) Taux de réussite = 30,1 %	2 critères		3 critères	1 critère	
TOTAL GÉNÉRAL M = 60,1% **TAUX DE RÉUSSITE** = 54,5 %	M = 42,2 % T.R. = 35 %	M = 70 % T.R. = 70 %	M = 60 % T.R. = 55 %	M = 70 % T.R. = 75 %	M = 50 % T.R. = 51 %

6.5 Composantes

Paramètres sonores

La composante «paramètres sonores» correspond aux questions 1 à 12 et 22 de la partie écrite, aux critères 1 et 2 de la partie «exécution» ainsi qu'aux critères 1 et 2 de la partie création. (Se reporter aux annexes VI, VII et VIII.) La composante «paramètres sonores» comptait donc pour un total de 40 points afin de respecter l'importance relative de chaque composante donnée dans la définition du domaine.

Pour la composante «paramètres sonores», les élèves ont obtenu une moyenne de 52,2 p. 100. Elles et ils ont réussi (le seuil est de 60 p. 100) dans une proportion de 35 p. 100.

Éléments de graphisme et de langage

La composante «éléments de graphisme et de langage» comprend les questions 13, 14 et 23 à 30 de la partie écrite ainsi que les critères 3 et 4 de la partie «exécution». (Se reporter aux annexes VI, VII et VIII.) Cette composante comptait pour 20 points afin de respecter l'importance relative de chaque composante.

Pour la composante «éléments de graphisme et de langage», les élèves ont obtenu une moyenne de 70 p. 100. Elles et ils ont réussi (le seuil est de 60 p. 100) dans une proportion de 70 p. 100.

Élements de structure

La composante «éléments de structure» comprend les questions 15 à 18 de la partie écrite, le critère 5 de la partie «exécution» ainsi que les critères 3, 4 et 5 de la partie «création». (Se reporter aux annexes VI, VII et VIII.) Cette composante comptait pour 20 points afin de respecter l'importance relative de chaque composante.

Pour la composante «éléments de structure», les élèves ont obtenu une moyenne de 60 p. 100. Elles et ils ont réussi (le seuil est de 60 p. 100) dans une proportion de 55 p. 100.

Éléments de technique

La composante «éléments de technique» comprend les critères 6 et 7 de la partie «exécution» ainsi que le critère 6 de la partie «création». (Se reporter aux annexes VI, VII et VIII.) Cette composante comptait pour 15 points afin de respecter l'importance relative de chaque composante.

Pour la composante «éléments de technique», les élèves ont obtenu une moyenne de 70 p. 100. Elles et ils ont réussi (le seuil est de 60 p. 100) dans une proportion de 75 p. 100.

Éléments d'histoire

La composante «éléments d'histoire» comprend les questions 19, 20 et 21 de la partie écrite. Cette composante comptait pour 5 points.

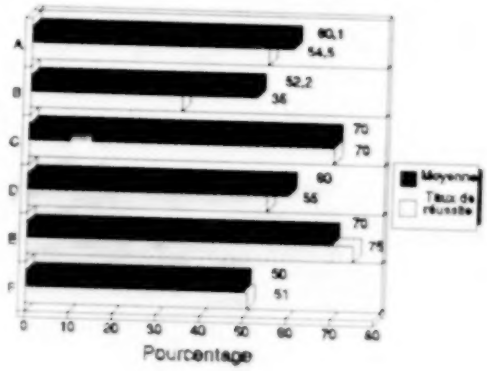
Pour la composante «éléments d'histoire», les élèves ont obtenu une moyenne de 50 p. 100. Elles et ils ont réussi (le seuil est de 60 p. 100) dans une proportion de 51 p. 100.

Aperçu global des résultats des élèves selon les composantes

Le graphique suivant permet d'observer les moyennes et les taux de réussite des élèves selon les cinq composantes de l'épreuve de synthèse.

Graphique 25 **Moyenne et taux de réussite des élèves pour le total de l'épreuve de synthèse et pour chacune de ses cinq composantes**

A) Épreuve totale.
B) Paramètres sonores.
C) Éléments de graphisme et de langage.
D) Éléments de structure.
E) Éléments de technique.
F) Éléments d'histoire.



Les composantes les mieux réussies sont les «éléments de techniques» ainsi que les «éléments de graphisme et de langage». Par contre, «les paramètres sonores» posent quelques problèmes.

7. CONCLUSION

À la lumière de toutes les données recueillies, on reconnaît que l'objectif global est une force du programme et que la formulation des objectifs terminaux représente sa faiblesse.

Les directrices et les directeurs d'école reconnaissent que le programme doit être enseigné par des spécialistes en musique, déplorant ou relevant comme point négatif l'absence de spécialistes pour enseigner cette discipline. On constate que pour 7 p. 100 des écoles publiques, l'enseignement de la musique est confié à des titulaires. On rappelle que 43,8 p. 100 des écoles publiques ne donnent pas de cours de musique.

Le temps d'enseignement ne semble pas suffisant pour donner le contenu du programme tel qu'il est actuellement. Le personnel enseignant a apporté de nombreuses modifications pour ajuster le contenu, ce qui a eu des répercussions sur les résultats des élèves, puisque l'épreuve a été préparée à partir de tout le programme.

La presque totalité des membres de la direction des écoles a une opinion favorable sur le programme de musique, le reconnaissant comme un moyen de formation et de culture personnelle, comme un moyen d'intégrer les connaissances et les émotions et comme une activité complète en soi. D'ailleurs, pour six écoles sur dix, le projet éducatif encourage l'enseignement de la musique. On reconnaît également l'utilité dans d'autres disciplines, des habiletés acquises dans le programme de musique.

Les éléments positifs et les éléments négatifs suivants se dégagent de l'ensemble des données.

7.1 Éléments positifs

Formation et fonction

Dans l'ensemble des écoles publiques du Québec où, en 1991-1992, la musique était enseignée en 6e année, on reconnaît que 88 p. 100 du personnel enseignant était spécialiste en musique. L'évaluation du programme démontre que seulement 6 p. 100 des personnes consultées affirmaient ne pas avoir de formation particulière dans cette discipline. Les commissions scolaires semblent donc reconnaître majoritairement que la musique doit être enseignée par des spécialistes.

Perfectionnement

On constate un taux élevé de satisfaction pour le perfectionnement reçu au moment de l'implantation et en vue de la mise en œuvre du programme, sauf en ce qui a trait à l'évaluation. Les demandes de perfectionnement sur des aspects plus nouveaux tels le matériel, la nouvelle technologie et divers types de pédagogie confirment la satisfaction sur les autres aspects.

Ressources matérielles

Les classes utilisées sont soit une salle aménagée pour la musique ou une classe qui sert pour l'enseignement de plusieurs matières. Le matériel semble suffisant, sauf pour ce qui est des chaînes stéréophoniques et des instruments liés à la nouvelle technologie.

Évaluation formative

La majorité du personnel enseignant utilise l'évaluation formative et parvient à prévoir des moments à cette fin.

7.2 Éléments négatifs

Temps d'enseignement pour la mise en œuvre du programme

Les données révélaient un temps d'enseignement variable mais qui ne respecte pas toujours la volonté exprimée par le Ministère dans l'Instruction annuelle concernant le temps réservé aux spécialités en vue d'assurer un meilleur équilibre. Or, dans près de 80 p. 100 des écoles échantillonnées, moins de soixante minutes par semaine sont accordées à l'enseignement de la musique.

La mise en œuvre intégrale du programme est compromise pour une forte proportion des écoles. D'ailleurs, seulement 3 p. 100 du personnel enseignant réussit à voir tous les objectifs du programme. Par contre, 66 p. 100 des directrices et des directeurs d'école semblent dire que le temps consacré à l'enseignement de la musique est suffisant, alors que 57 p. 100 du personnel enseignant le trouve insuffisant pour donner le contenu du programme. La difficulté principale pour la mise en œuvre du programme, selon les conseillères et les conseillers pédagogiques, est le temps d'enseignement insuffisant accordé à ce programme.

Soutien pédagogique

La moitié des conseillères et des conseillers pédagogiques consacrent moins du tiers de leur temps au dossier de la musique. Ces personnes étaient insatisfaites de la préparation reçue au moment de l'implantation, et l'ensemble de ces personnes sont d'avis qu'un perfectionnement leur serait nécessaire. Rappelons qu'il y a peu de conseillères et de conseillers pédagogiques dans les commissions scolaires, soit 39, dont un peu plus de la moitié ont une formation universitaire en musique. La moitié du personnel enseignant est d'avis que le soutien reçu répond à ses besoins.

Orientations	Pour la moitié des enseignantes et des enseignants, les orientations devraient être clarifiées. Pour quatre enseignantes et enseignants sur dix, elles devraient être précisées dans d'autres termes, et pour trois d'entre elles et eux sur dix, elles devraient être actualisées. Par ailleurs, pour une même proportion, les conseillères et les conseillers pédagogiques s'abstiennent d'émettre une opinion très favorable sur les orientations, ce qui nous permet de se questionner sur celles-ci. Pour une même proportion également, les directrices et les directeurs d'école émettent certaines reserves quant à la compréhension des orientations.
Contenu (éléments notionnels et objectifs)	Le fait qu'une bonne proportion du personnel enseignant apporte des ajustements à tous les éléments du contenu, sauf pour ce qui est du «langage traditionnel», confirme que le programme tel qu'il est écrit n'est pas tellement suivi. On note que 59 p. 100 des conseillères et des conseillers pédagogiques souhaiteraient un regroupement des objectifs généraux, par exemple autour de trois axes (percevoir, faire et réagir). Les objectifs terminaux sont, dans l'ensemble, à revoir. On leur reproche leur imprécision et, par conséquent, leur mesure présente une difficulté au moment de l'évaluation. On déplore également le fait que les objectifs intermédiaires soient peu précis.
Guide pédagogique	Les activités suggérées ne sont pas complètes et ne sont pas en nombre suffisant. De plus, elles ne sont pas actuelles, en ce sens qu'elles ne tiennent pas compte de la nouvelle technologie.
Matériel didactique complémentaire	Il est jugé comme n'étant pas assez varié et en quantité suffisante par les conseillères et les conseillers pédagogiques. Le personnel enseignant a exprimé son opinion quant à l'importance de posséder une banque de partitions traditionnelles, des enregistrements d'œuvres et des guides d'activités.
Démarche pédagogique	L'étape «Réagir»,est délaissée, car 45 p. 100 du personnel enseignant ne la pratique que très rarement ou jamais. La principale raison invoquée est le manque de temps.

Pratique pédagogique

La partie création visée par l'habileté à «synthétiser» et la dimension qui traite de «Réagir à l'événement musical» sont deux aspects qui sont peu pratiqués en classe. Les faibles résultats des élèves à l'épreuve pratique touchant la création trouvent là leur explication. On doit dire que la création permet de vérifier si l'élève peut réinvestir ses connaissances et les habiletés acquises dans l'exécution.

Évaluation sommative

Peu d'enseignantes et d'enseignants ont reçu de l'information sur la Définition du domaine en vue de l'évaluation sommative, et 43 p. 100 disent ne pas être en mesure de préparer une épreuve de synthèse. De plus, 57 p. 100 des conseillères et des conseillers pédagogiques n'ont pas implanté cette définition et un bon nombre sont en désaccord avec l'importance relative accordée aux habiletés et aux diverses composantes du programme.

8. RECOMMANDATIONS

Le bilan de cette opération peut être qualifié de positif dans l'ensemble. Des améliorations sont souhaitées pour le programme, mais il n'est nullement question de corrections fondamentales de tout le programme.

Les recommandations suivantes sont émises afin d'apporter des correctifs.

Pour le Ministère

- Actualiser les orientations du programme et les clarifier, tout en respectant l'objectif global qui fait l'objet d'un accord unanime.

- Revoir les objectifs terminaux et les objectifs intermédiaires afin de les préciser pour les rendre mesurables et les conserver par cycle.

- Assurer un perfectionnement aux responsables du dossier de la musique, aux spécialistes ainsi qu'aux directrices et aux directeurs d'école sur le programme révisé et sur l'évaluation des apprentissages des élèves en musique.

- Suggérer bon nombre d'activités complètes, variées et intégrant des pistes concrètes d'évaluation. Ces activités permettront d'exploiter l'habileté «à synthétiser», en favorisant la création sonore et en intégrant les étapes de la démarche pédagogique et celles de la démarche disciplinaire, puis elles tiendront compte de la nouvelle technologie.

- Revoir la Définition du domaine en vue de l'évaluation sommative et assurer un perfectionnement à ce sujet.

Pour les commissions scolaires

- S'assurer que les agentes et les agents d'éducation liés au dossier de la musique au primaire reçoivent le perfectionnement donné par le Ministère à la suite des améliorations apportées au programme.

- S'assurer de la mise en pratique du programme et favoriser la mise à jour du personnel en cause.

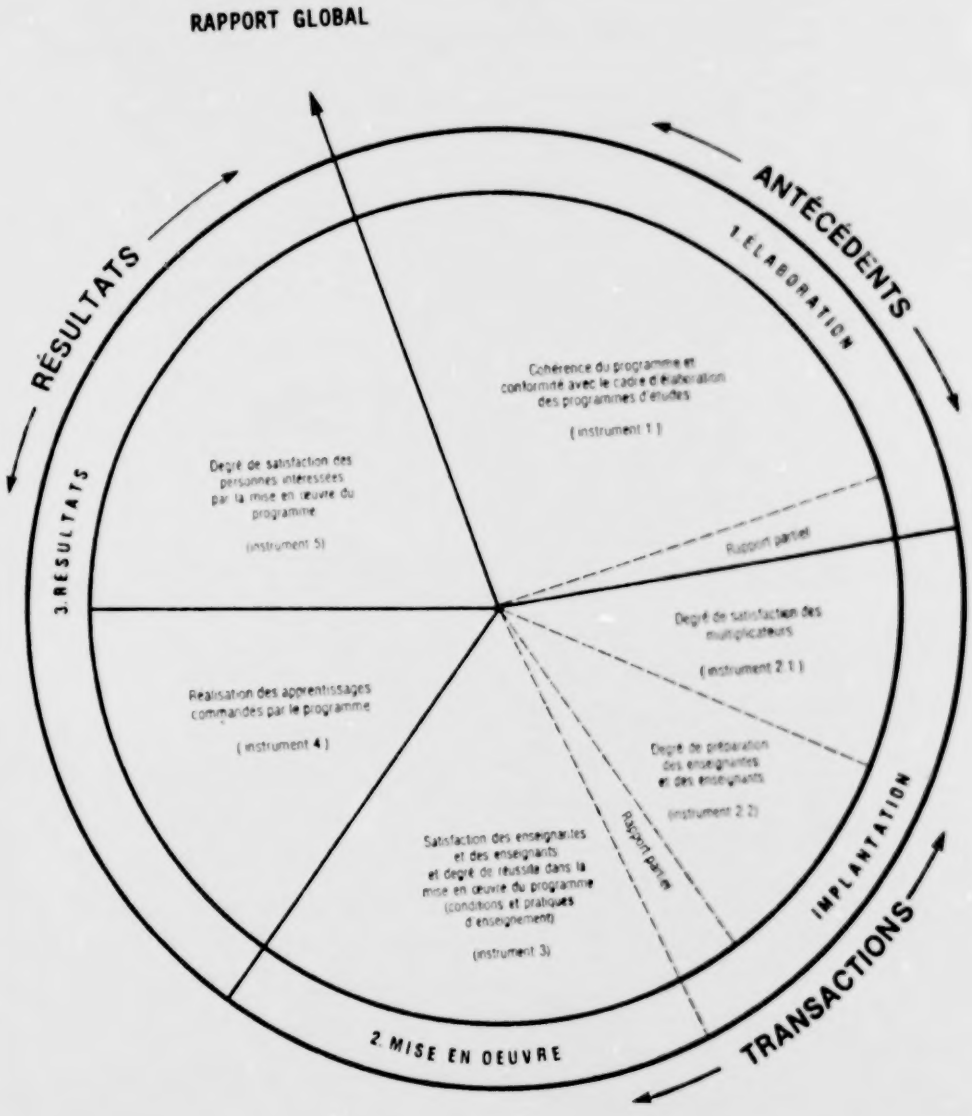
- Offrir au personnel enseignant le matériel adéquat pour donner le programme, notamment en ce qui concerne la nouvelle technologie et les appareils d'écoute et d'enregistrement.

- Examiner le temps consacré aux disciplines afin d'assurer un équilibre pour une meilleure formation de l'élève.

Pour le personnel enseignant

S'engager à se perfectionner sur le programme, en suivant les sessions données soit par le Ministère, soit par la commission scolaire afin d'offrir aux élèves un enseignement conforme au programme.

Annexe I



MODÈLE GÉNÉRAL D'ÉVALUATION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

Annexe II

TEMPS D'ENSEIGNEMENT POUR 26 P. 100 DU PERSONNEL ENSEIGNANT

Tableau 50 Pourcentage du personnel enseignant selon le temps d'enseignement en musique

SITUATION DU TEMPS D'ENSEIGNEMENT			NOMBRE D'ÉCOLES QUI ONT CET HORAIRE	ÉQUIVALENCE	
NOMBRE DE JOURS PAR CYCLE	NOMBRE DE COURS PAR CYCLE	NOMBRE DE MINUTES PAR COURS		MINUTES/ ANNÉE	MINUTES/ 5 JOURS
4	2	50	1	4500	125
5	1	25	1	900	25
5	1	30	3	1080	30
5	1	35	1	1260	35
5	1	40	3	1440	40
5	1	47	1	1692	47
5	1	50	3	1800	50
5	2	30	1	2160	60
5	2	40	1	2880	80
5	2	45	1	3240	90
6	1	36	1	1080	30
6	1	40	1	1200	33
7	1	40	2	1029	29
7	1	50	1	1285	36
7	3	42	1	3238	90
9	1	56	1	1120	31
9	1	60	1	1200	33
9	2	40	1	1600	44
10	2	45	3	1620	45
12	1	54	2	810	23
			30		

La zone grise du tableau révèle un temps plus conforme à celui prévu dans l'Instruction annuelle.

Annexe III

COMMENTAIRES DU PERSONNEL ENSEIGNANT

Orientations

Suggestions pour actualiser les orientations du programme de musique (selon 30 p. 100 du personnel enseignant) :

- «Une orientation plus globale où la créativité représenterait un aspect précis avec des objectifs qui lui sont propres.»

- «Toute la taxonomie des objectifs d'apprentissage depuis les 30 dernières années doit être repensée et reformulée de manière à tenir compte beaucoup plus de l'intervenant. Un programme ne répond pas tant à des besoins d'enfants comme à des besoins d'intervenants (administrateurs, parents, éducateurs). Le besoin fondamental des enfants est de jouer.»

- «Ce programme a été pensé au début des années 1980. La clientèle scolaire a changé. Les enfants sont plus à l'écoute de la musique électronique.»

- «La réalité des années 1990 est beaucoup tournée vers la technologie. Les instruments acoustiques ont-ils encore leur place?»

- «Je trouve que les musiques que les enfants écoutent à la maison et à l'école sont très différentes. Il faudrait faire un compromis entre les deux.»

- «Insister davantage sur le langage traditionnel et intégrer les nouvelles technologies électroniques.»

- «Le programme mise beaucoup trop sur la créativité et pas assez sur l'aspect technique, théorique et instrumental à mon humble avis.»

Autres suggestions :

- «Alléger un peu le programme.»

- «Un peu plus de rigueur intellectuelle, où la démarche d'apprentissage et le résultat ou produit fini sont traités à part entière.»

- «Donner à chaque matière un programme précis pour chaque cycle et même chaque degré.»

- «C'est difficile de savoir clairement les objectifs qui font appel au percevoir, au faire et au réagir d'une façon précise; cela demande de décortiquer et c'est beaucoup de travail.»

- «La musique a deux faces, donc 2 réalités, il faut les identifier.»

- «Plus de souplesse, trop de difficultés dans les pièces, mauvaise tonalité.»

- «Plus de concret, plus d'instrumentation en vue du secondaire.»

- «Avoir des pièces plus à la portée des élèves, c'est-à-dire moins difficiles et plus accessibles à leur goût.» (2)

- «Avoir des pièces plus rock. Ils trouvent qu'elles sont parfois ennuyantes.»

- «Certaines activités sont trop jeunes ou faciles.»

- «Il faudrait laisser plus de latitude aux commissions scolaires ou aux enseignants pour mettre l'accent sur certains aspects du programme.»

- «Les moyens financiers permettant l'achat de matériel didactique pour répondre aux besoins du programme.»

Objectifs généraux (précision)

Précisions souhaitées pour les objectifs généraux (par une proportion variant de 6 à 19 p. 100 du personnel enseignant qui disent que les objectifs généraux ne sont pas précis) :

- «Les objectifs 1.0, 2.0, 3.0 et 4.0 auraient avantage à être rendus plus concrets à l'aide d'exemples.»

- «Donner des définitions précises sur ce qu'est l'habileté auditive (1.0), la forme d'une organisation sonore (2.0), les moyens techniques (4.0).»

- «Éliminer les objectifs 6.0 et 8.0 et détailler davantage le contenu des objectifs terminaux de chaque classe.»

Objectif 2.0 : «Aller jusqu'où dans cette reconnaissance?»

Objectif 3.0 : «Préciser ce qui peut être accepté comme représentation graphique.»
«Qu'est-ce que "certaines formes de représentation graphique"?»
«Devrait être un aspect plus optionnel dans l'exploitation du programme.»

Objectif 4.0 : «Précision quant à la technique.»

Objectif 5.0 : «Exprimer ses émotions par des créations personnelles et collectives.»

Objectif 7.0 : «Exprimer les émotions ressenties lors d'expériences musicales.»

Objectif 8.0 : «Préciser ou donner des exemples.»

Autres commentaires :

- «Trouver une formulation plus précise et moins subjective pour permettre une meilleure évaluation.»

- «La mémoire auditive est-elle une habileté auditive? Nommer et traduire dans le même objectif? Par contre, les termes utilisés (impressions sonores) pourraient être explicités.»

- «Pas assez de temps dans un cours pour tout voir les objectifs, programme trop chargé.»

- «Il faudrait avoir de la musique (des pièces) dont on entendrait vraiment des éléments qui seraient à différencier.»

- «C'est l'évaluation qui est difficile.»

- «Ce langage est aussi tordu et incompréhensible que les objectifs de n'importe lequel des programmes.»

- «Trop de mots compliqués.»

Objectifs généraux (réalisme)

Motifs exprimés par le personnel enseignant qui est d'avis que les objectifs généraux sont peu réalistes et applicables en 6e année (entre 8 et 26 p. 100 du personnel enseignant) :

- Quant au temps d'enseignement

. «Nous n'avons pas beaucoup de temps pour explorer les différents styles de musique.»

. «Les élèves ne sont que de passage dans ma classe et ils sont nombreux. Ces objectifs sont réalistes, mais applicables je ne le crois pas, tenant compte du temps de la relation avec l'élève et des supports extérieurs que les professeurs de musique reçoivent.»

. «Avec le peu de temps et le nombre d'élèves, c'est difficile de faire un suivi de ces points.»

. «D'abord à cause de mon manque de formation musicale, mais surtout à cause du manque de temps.»

. «Étant donné que 42 minutes de musique aux 7 jours se donnent au 2e cycle, les objectifs en 4e et 5e année ne sont pas acquis.»

. «J'accorde la priorité à d'autres objectifs, bien que les objectifs 5.0 et 6.0 soient réalisables avec plus de temps.»

. «Manque de temps : 25 périodes/année c'est trop peu pour créer des habitudes et des habiletés, surtout dans les domaines affectif et abstrait.»

. «Compte tenu du temps alloué à l'enseignement musical.»

. «L'objectif 5.0 est difficile à gérer car les projets à long terme prennent beaucoup de temps.»

. «Mes élèves ont beaucoup de difficultés à cet égard. C'est une question de manque de temps à cause de la quantité d'objectifs de l'ensemble du programme.»

- Quant au contenu

. «Le problème ne vient pas du réalisme de chacun des objectifs mais dans la somme de ceux-ci. Respecter le programme en entier est faisable mais on ne développe que chez très peu d'élèves l'assurance et l'autonomie, deux valeurs qui sont pour moi fondamentales.»

. «Le contenu est trop lourd. Il serait souhaitable que le programme soit moins chargé, pour que l'enseignant puisse approfondir avec les enfants les objectifs retenus.»

. «Programme trop difficile.»

. «L'objectif 6.0 demande beaucoup de connaissances et de culture.»

- Quant à l'intérêt des élèves ou à leurs capacités

. «Les élèves de 6e année n'ont pas le recul nécessaire pour faire de telles observations (6.0).»

. «L'enfant a beaucoup de difficultés à se situer dans le temps (6.0).»

. «Les enfants éprouvent de la difficulté à exprimer des émotions (7.0).»

. «L'instrumentation disponible ne semble pas se prêter à l'utilisation qu'il veut en faire et les connaissances en audition sont trop limitées pour exercer son jugement.»

. «Les élèves n'aiment pas ces objectifs.»

. «Les enfants ne sont pas intéressés. Ils veulent jouer des instruments. Ils veulent faire de la musique.»

- Quant à la formation du personnel enseignant

. «Faudrait d'abord bien les comprendre (1.0, 2.0 et 4.0).»

- Quant à la formulation des objectifs

. «Manque de précision.»

. «Dans l'objectif 3.0, il y a des aspects de l'ordre des connaissances et de la compréhension.»

. «L'objectif 5.0 n'est pas clair.»

Objectifs terminaux

Liste des énoncés des objectifs généraux, terminaux et du contenu du programme de musique du 2e cycle du primaire, selon le personnel enseignant (de trois à huit personnes) qui les a jugés moins pertinents ( ), imprécis (☐) ou difficiles à mesurer (_____).

Objectif général 1
Démontrer des habiletés auditives simples quant à la discrimination auditive, à l'audition intérieure et à la mémoire auditive.

2.1.1 Reconnaître et utiliser certaines subtilités de nuances (subtilités de nuances).

2.1.2 Connaître la composition de quelques ensembles (quelques ensembles).

2.1.3 Classer quelques instruments traditionnels par famille (instruments traditionnels).

2.1.4 Comparer différents caractères expressifs d'un même instrument (comparaison des caractères expressifs d'un instrument).

2.1.5 Reconnaître un tempo qui accélère et qui ralentit (accelerando, rallentando).

2.1.6 Reconnaître et utiliser des structures rythmiques plus complexes (structures rythmiques plus complexes).

2.1.7 Reconnaître certains intervalles familiers

2.1.8 Entendre intérieurement les divers paramètres des sons utilisés (paramètres des sons utilisés).

2.1.9 Répéter de mémoire des arrangements sonores plus complexes comprenant les divers paramètres musicaux connus (arrangements sonores plus complexes).

Objectif général 2
Reconnaître la forme d'une organisation sonore.

2.2.1 Reconnaître et utiliser la forme rondo (A-B-A-C-A) (rondo).

2.2.2 Reconnaître et utiliser un canon à 3 voix (canon à 3 voix).

2.2.3 Faire des comparaisons entre un thème et ses variations.

Objectif général 3
Nommer des éléments du langage musical et les traduire selon certaines formes de représentation graphique.

2.3.1 Lire quelques mélodies simples selon le code traditionnel (mélodies simples).

2.3.2 Nommer des éléments du langage musical utilisés selon le code traditionnel (éléments utilisés).

2.3.3 Lire les signes utilisés selon leur symbole conventionnel (signes utilisés).

2.3.4 Inventer quelques systèmes symboliques plus complexes pour illustrer les éléments du langage musical utilisé (systèmes symboliques plus complexes).

Objectif général 4
Utiliser certains moyens et techniques d'expression.

2.4.1 Exprimer les éléments musicaux par des mouvements corporels appropriés (mouvements appropriés aux éléments musicaux).

2.4.2 Utiliser sa voix avec une plus grande stabilité de nuances dans les chants et les créations vocales (subtilité de nuances) (voix).

2.4.3 Créer et interpréter quelques pièces instrumentales avec une certaine habileté d'exécution (certaine habileté d'exécution instrumentale).

2.4.4 Diriger certaines créations collectives (direction).

Objectif général 5
Manifester ses impressions sonores et son vécu affectif par des productions sonores personnelles et collectives.

2.5.1 Participer à des créations musicales plus élaborées (créations musicales plus élaborées).

Objectif général 6
Relever des analogies entre la musique qu'il crée, la musique d'aujourd'hui et la musique du passé.

2.6.1 Comparer diverses utilisations des éléments connus chez des auteurs d'aujourd'hui et du passé (ses réalisations et celles des autres).

Objectif général 7
Faire des constatations sur ce qu'il a ressenti lors de ses expériences musicales.

2.7.1 Faire des choix musicaux à partir de ce qu'il ressent (choix musicaux).

Objectif général 8
Évaluer le résultat de son expression en vue de l'améliorer.

2.8.1 Identifier le résultat sonore en vue de le comparer avec ce qui avait été planifié (démarche rationnelle de l'évaluation).

2.8.2 Rechercher les causes s'il y a écart entre l'expression sonore désirée et l'expression sonore réalisée (expression sonore désirée/expression sonore réalisée).

Le programme (présentation par cycle)

Commentaires faits au sujet de la présentation par cycle du programme de musique du primaire.

- «C'est important qu'il y ait classification par cycle. Elle pourrait cependant être mieux équilibrée.»
- «Il y a un gros déséquilibre à corriger entre les 2 cycles. Ce serait urgent de le corriger.»
- «Il y en a trop au 2e cycle.»
- «Il y a une trop grande disparité entre certains apprentissages des deux cycles. Je donnerai encore une fois, en exemple, le langage traditionnel.»
- «Le problème à mon avis se situe au niveau de la 3e année. Les élèves sont prêts à recevoir plus, alors qu'en 6e année les élèves en ont beaucoup à retenir dans la partie écrite.»
- «J'y vois une gradation et une suite dans l'enseignement.»
- «Il est préférable que ce soit par niveau si on parle de contenu et que certains objectifs soient davantage précisés.»
- «Chaque degré devrait avoir ses objectifs spécifiques et terminaux.»
- «Je ne vois pas cela autrement, mais il faudra penser à nous qui enseignerons de plus en plus dans des classes à divisions multiples.»
- «Je ne suis pas spécialiste, donc je fais mon possible pour l'enseignement de cette matière avec les connaissances que j'ai.»
- «Accorder une attention spéciale à la 1re année.»

Le programme (équilibre entre les deux cycles)

Résumé des modifications proposées au programme par le personnel enseignant qui se dit insatisfait de l'équilibre du contenu entre les deux cycles (soit 38 p. 100 du personnel enseignant) :

Pour le 1er cycle

- Commencer plus tôt le langage traditionnel (14), soit en 3e année, en 2e et même en 1re année; au 2e cycle, il est trop tard, selon plusieurs enseignantes et enseignants.
- Laisser tomber le langage non traditionnel à partir de la 3e année; le langage non traditionnel prend trop de place au 1er cycle. (2)
- Augmenter le contenu du programme au 1er cycle; devancer d'une année le programme.

- Faire plus d'interprétation (3), (ex. : dès la 1re année, les instruments à percussion mélodique; en 3e année les instruments de manipulation complexe), plus de chant.

- Répartir plus également le contenu entre les trois classes.

Pour le 2e cycle

- Réduire le contenu (5); le programme devrait contenir seulement quelques objectifs réalisables, c'est trop difficile, surtout en 6e année.

- Réduire le contenu en langage traditionnel.

- Langage traditionnel et non traditionnel : répartir en séquences selon les classes.

- Augmenter le temps d'enseignement (3), surtout pour la création sonore.

- Mettre davantage l'accent sur l'interprétation (3), le concret et le solfège pour préparer les élèves au secondaire.

Résumé des autres commentaires

- Simplifier les objectifs, établir des priorités, car certains objectifs se recoupent; établir un meilleur équilibre entre les objectifs (2), une meilleure progression pour le langage traditionnel, une meilleure répartition des difficultés : il y a une adaptation délicate du 1er cycle au 2e cycle.

- Établir des objectifs plus poussés.

- Ajuster ou diminuer le contenu : en raison du temps dont on dispose et des classes multiprogrammes.

- Consacrer plus de temps à l'enseignement de la musique (3), sinon les éléments suivants sont négligés : rétroaction, écoute, langage non traditionnel.

- Mettre l'accent sur le langage traditionnel (2) et l'interprétation (2).

- Fournir des pistes, du matériel concret pour la création : les créations sont très compliquées en langage non traditionnel.

- S'en tenir à un seul langage musical.

Matériel pédagogique : le programme

Résumé des commentaires faits par le personnel enseignant qui souhaite une présentation différente du programme de musique (45 p. 100 du personnel enseignant) :

- Une simplification du programme, une clarification des objectifs.
- Un programme global, avec une section sur la créativité comprenant des objectifs.
- Une présentation claire de chaque matière du programme d'arts; un tableau comparatif des principaux éléments du programme de chaque discipline.
- Une hiérarchisation des contenus en fonction des objectifs liés à la création sonore.

Nouvelles techniques

Commentaires faits par le personnel enseignant sur la manière dont il exploite les nouvelles techniques (soit 14 p. 100 du personnel enseignant) :

- «Utilisation de synthétiseurs.» (2)
- «Avec un logiciel séquenceur pour la discrimination auditive et pour accompagner les pièces jouées par les élèves.»
- «Clavier comme instrument joué par les élèves plus ordinateur, outil d'accompagnement et de création, mais ça demande beaucoup de formation au début.»
- «J'utilise le logiciel Audi-son.»
- «Ordinateur, clavier électronique.»
- «Fabrication de répertoire instrumental à l'application de divers éléments du programme.»
- «Séquenceur, éditeur de partition, arrangeur dans le cadre de projets musicaux et multidisciplinaires.»
- «Soutien didactique assisté par ordinateur.»
- «Logiciel en musique et bientôt un synthétiseur.»
- «De façon générale, je trouve qu'il est plus sain qu'un enfant utilise un instrument dont il produit lui-même le son plutôt que d'utiliser des sons programmés sur machine. Dans les créations sonores cependant, pour tout ce que les instruments traditionnels ne permettent pas de faire, vive les nouvelles technologies.»
- «Avec le peu de temps disponible avec l'élève je préfère leur donner une pratique à l'instrument. L'élève pourra voir plus tard les nouvelles technologies.»

Planification pédagogique

(Commentaires fait par 21 p. 100 du personnel enseignant.)

Commentaires sur la planification pédagogique :

- «Ce plan est plutôt au niveau de la commission scolaire puisque les directions n'y connaissant pas grand-chose.»
- «La planification annuelle se fait au niveau de la commission scolaire.»
- «Je fais une planification annuelle, seulement en vue de planifier des objectifs pour un bulletin.»
- «Annuelle : planification en vue d'un spectacle; par étapes : initiation, révision, accumulation de connaissances et de techniques, perfectionnement; par cycle : s'adapter à différentes contraintes.»
- «Avec l'utilisation (en partie) du "Passeport musical", la planification est grandement facilitée.»
- «Le "Passeport musical" dont je m'inspire grandement pour mon enseignement me sert de planification annuelle. Je mène des grands projets à terme grâce à une planification à long terme. Cependant, dans ma seconde école où je n'enseigne qu'un jour par semaine, ma planification n'est pas annuelle.»

Commentaires sur la remise de la planification à la direction de l'école :

- «Rapport annuel.»
- «Je remarque que les activités (plutôt l'atteinte de plusieurs objectifs) doivent s'étaler sur plusieurs semaines.»
- «Il y a supervision des travaux et de l'interprétation des pièces de musique des élèves.»
- «Remise de la planification annuelle.»
- «La direction se tient quand même au courant du travail fait.»
- «Nous avons une programmation locale par étapes. La direction de l'école pourrait donc consulter ce document si elle voulait mieux connaître ce qui se fait en musique à l'école.»
- «Il a confiance à mon enseignement.»
- «La planification est un guide, je laisse toujours une place aux modifications en cours de route.»
- «Je crois qu'elle n'y comprendrait rien.»
- «Étant titulaire d'une maîtrise en musique et de 19 années de scolarité, j'estime avoir les qualifications requises pour préparer mes cours.»
- «Si la direction le demande.»
- «Je l'ai fait au cours de mes 2 premières années d'enseignement.»
- «Les directeurs d'école ne connaissent pas la musique. Ils avouent qu'ils s'y perdraient. Deux directeurs sur quinze font un peu de musique. Ce sont les premiers à faire confiance aux musiciens éducateurs.»

- «Je tiens compte du programme au complet de chaque degré, et surtout des deux bulletins de la 2e et 4e étape et enfin du sommatif.»

- «Je suis entièrement responsable du dossier.»

- «Étant donné mon peu d'expérience je planifie à la journée.»

- «Ma planification annuelle a été remise mais je n'informe pas la direction de tous les ajustements que je fais en cours de route.»

- «Ce n'est pas exigé de la remettre. Cela se passe plutôt en discussions informelles.»

Démarche pédagogique

Commentaires faits par le personnel enseignant qui utilise «quelquefois» ou «jamais» l'une ou l'autre des étapes de la démarche pédagogique (entre 9 et 45 p. 100 du personnel enseignant) :

- «Pas assez de temps» (14)

- «Démarche trop longue de certaines activités. Travail d'équipe trop compliqué pour les enfants.»

- «Je n'ai pas toujours le temps de faire le "Réagir".»

- «Quant à moi cette démarche est erronée, car le "Réagir" devrait venir après le "Percevoir". Et lorsqu'un enfant comprend, il réagit... Je fais entendre des extraits d'œuvres souvent après quelques cours où nous avons travaillé de diverses façons un objectif.»

- «C'est souvent le manque de temps qui fait en sorte que le "Réagir" est quelquefois négligé.»

- «Pour le faire, il faudrait plus d'instruments et aussi plus de temps.»

- «Le "Réagir" est souvent éliminé faute de temps.»

- «Le manque de temps à l'horaire est une entrave à ce point.»

- «Je ne sens pas le besoin de faire un retour ou d'évaluer cette partie puisque je l'intègre dans les 2 démarches.»

- «Faute de temps (l'apprentissage d'un instrument prend beaucoup de temps).»

- «Question de temps (40 minutes) : reprendre le "Percevoir" rapidement pour réaliser le "Faire" dans un autre cours (ce qui est parfois trop long). Les exemples musicaux du "Réagir" ne sont pas toujours pertinents à mon sens ou trop courts.»

- «Le temps manque trop souvent pour me permettre de faire un retour avec les élèves (45 minutes).»

- «Je ne possède pas le programme. La musique consiste à écouter et à apprendre des chansons.»

- «Moins de temps alloué à cette étape.»

- «C'est souvent un oubli ou parfois un manque de temps.»

- «Manque de temps pour réagir, la durée d'un cours de 50 minutes ou 60 minutes n'est pas assez longue pour respecter les 3 étapes.»

- «Je travaille à plus long terme que le temps alloué par période. Si un atelier signifie plusieurs leçons successives, c'est oui.»

- «La période n'est souvent pas assez longue. Parfois je fais un rappel au début du cours suivant avant d'aborder un nouvel atelier. Il m'arrive parfois de prendre 2 ou 3 cours pour faire 1 atelier.»

- «D'après les groupes, l'approche n'est pas toujours la même. Je fais beaucoup plus de "Faire", je suis plutôt du côté pratique.»

- «Le "Réagir" est la partie la plus négligée à cause du temps.»

- «Je saute parfois l'étape du "Réagir" par manque de temps. Je sais qu'elle est importante. C'est à moi de m'ajuster lors du cours.»

Accueil des stagiaires dans les classes

Commentaires du personnel enseignant qui a accueilli des stagiaires dans sa classe au sujet de la formation reçue par ces stagiaires sur l'enseignement du programme d'études en arts (volet musique) du ministère de l'Éducation (28 p. 100 du personnel enseignant) :

- «Je ne prendrai plus de stagiaires tant que l'école de musique n'aura pas repensé plusieurs aspects des stages, notamment les modes d'évaluation, le suivi par le responsable des stages, les modalités des stages.»

- «Avaient peu développé leur créativité. Peu formé pour réagir à la créativité des élèves. Très bonne connaissance du programme de musique. Aucune formation en volet complémentaire art dramatique. Formation en danse mais didactique déficitaire.»

- «Oui, mais de façon très sommaire. Elle avait peu ou pas de notions en évaluation.»

- «Pauvre jeunes; ils manquent d'information pour vivre dans une classe. Ils ont de grandes connaissances musicales mais pour la pédagogie c'est autre chose. Enseigner à 700 élèves en 5 jours - impossible pour eux. Formation pratique inadéquate.»

- «Très peu comparativement à d'autres volets qui sont prioritaires dans les universités : solfège, dictée, Kodaly, loin de la réalité scolaire. Les universités sont un gros défaut dans la préparation des spécialistes en musique.»

- «Mais de façon insuffisante.»

Mise en œuvre du programme

Raisons exprimées par le personnel enseignant pour justifier sa satisfaction à l'égard de la mise en œuvre du programme (63 p. 100 du personnel enseignant) :

- «Conformité de ma démarche pédagogique avec celle qui est proposée dans le programme.»
- «Renseignements suffisants sur l'évaluation.»
- «Soutien de la part du DSE qui fait confiance à l'équipe de spécialistes pour l'organisation de nos rencontres lors des journées pédagogiques et pour les questions touchant le perfectionnement.»
- «Ma formation.»
- «Résultats pratiques et intérêt des élèves.»
- «Participation à des stages de formation et à des ateliers Orff.»
- «Je suis convaincue de l'importance de la formation musicale dans le curriculum de l'élève et je suis heureuse d'y contribuer.»

Raisons exprimées par le personnel enseignant pour justifier son insatisfaction à l'égard de la mise en œuvre du programme (37 p. 100 du personnel enseignant) :

- «Manque de formation.»
- «Trop grand nombre d'élèves.»
- «On ne valorise pas suffisamment la musique au sein du milieu scolaire, beaucoup d'autres matières sont privilégiées.»
- «Il peut arriver que les groupes manquent une semaine ou deux. Ceci devient désastreux.»
- «Le temps.»

Annexe IV

COMMENTAIRES DES CONSEILLÈRES ET DES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES

Objectifs généraux

Commentaires faits sur les objectifs généraux dans leur ensemble :

- «Il faudrait "resserrer" les objectifs (ex. : objectif n° 6 est inclus dans l'objectif n° 1); c'est trop lourd, il y a trop de contenu, il y a un besoin de simplifier, on manque de temps.»

- «Les intégrer et non les juxtaposer (ex. : tableau du type de celui de la définition du domaine), enlever ce qui est de l'ordre des moyens, un seul verbe d'action par objectif.»

- «Il faut clarifier et simplifier le langage utilisé.»

- «Pour les programmes basés sur le langage, toute la dimension "produire et créer" à partir du vécu semble difficile, quand on n'a pas la "base". On devrait avoir un minimum d'outils.»

- «On devrait faire créer tout de suite, mener de front l'exécution et la création, ne pas attendre trop tard parce que les enfants décrochent.»

- «Création : on doit y accorder une grande importance. L'enfant a tout ce qu'il faut pour créer, il crée des impressions sonores, un langage non traditionnel, un environnement sonore. Parallèlement, s'installe le langage traditionnel.»

- «Tout devrait être intégré.»

- «Les étapes de la démarche disciplinaire doivent être dans tous les objectifs.»

- «L'essentiel du programme était d'exécuter et de créer, il y a incongruence.»

- «Le verbe "utiliser" est de trop. Les objectifs sont mal classés.»

- «Rapatrier les objectifs du type "utiliser" à l'item 4.»

- «Le programme est inhumain, il est trop rationnel; la musique donne vie à une partition; les objectifs ne sont pas intégrés, ils doivent s'articuler autour d'une musique réelle. On a fait une structure rationnelle, on ne sait pas où on va, on travaille en capsules.»

- «Le programme est trop vaste, pas assez clair, pas intégré, on ne fait pas les liens avec la musique réelle.»

- «Les objectifs ne permettent pas à l'enseignant de comprendre ce qu'il doit faire avec les élèves.»

- «Les objectifs généraux ont des valeurs inégales, les uns par rapport aux autres.»

- «Ce que le programme ne fait pas, c'est de tisser des liens organiques entre ces 8 objectifs généraux, alors qu'il devrait, pour une lecture plus compréhensible, montrer en quoi ces objectifs sont à la fois distincts et complémentaires. C'est autour de la vraie musique réalisée (des œuvres) que devrait s'articuler cet ensemble.»

- «Il faut restructurer la façon échevelée de présenter ces objectifs par rapport à l'acte d'enseigner et à la façon d'apprendre et de codifier les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. S'inspirer de la clarification du programme du secondaire.»

- «Il faudrait grouper ces objectifs sous 3 axes principaux : percevoir, de la production et du réagir.» (3)

- «Il y a une intégration des différents objectifs qui est inhérente à chacun et qu'il faudrait expliciter davantage. Faisons un bon ménage.»

- «Une structure simple partant de 3 objectifs généraux en lien avec leurs terminaux et les contenus appropriés.»

- «Orienter et intégrer les objectifs en fonction du chant et réutiliser le mot "solfège".»

- «Emprunter le moyen de la voix pour rejoindre la très large part des objectifs.»

- «Des activités pédagogiques intégrant toutes les phases du processus d'apprentissage.»

Commentaires faits sur chacun des objectifs généraux :

Objectif général 1

- «L'audition intérieure pose des problèmes.» (3)
- «Le vocabulaire.»
- «Il y a trop de choses dans sa formulation.»
- «La mémoire auditive est délaissée.»
- «L'audition intérieure à enlever.»
- «La discrimination auditive : très importante, fondamentale.»
- «La mémoire auditive et l'audition intérieure sont deux moyens qui sont toujours présents.»

Objectif général 2

- «La forme : est-ce pertinent d'aller aussi loin au primaire?» (2)
- «Trop poussé.»
- «Le relier à l'objectif n° 1 (2) ou à l'objectif n° 5.»

Objectif général 3

- «Quelle est la pertinence du symbolisme non traditionnel?»
- «À préciser, il est problématique.»

Objectif général 4

- «Les professeurs sont bousculés.»
- «La formulation est floue, confuse, pas claire, très large, mal définie.»
- «On doit faire place aux habiletés dans les objectifs généraux.»
- «Il n'y a pas de lien entre les objectifs et les habiletés inscrits dans la définition du domaine.»
- «Il découle de l'objectif n° 1.»
- «Le transformer en objectif terminal du n° 5.»
- «Les n°s 4 et 5 ne sont pas précis, portent à interprétation.»
- «Devrait être modifié par : traduire la discipline musicale comme moyen d'expression.»

Objectif général 5

- «Le scinder pour faire la distinction entre "création" et "interprétation".» (2)
- «À préciser.»
- «Besoin de formation. Difficile d'organisation à cause des conditions physiques de la plupart des écoles.»

Objectif général 6

- «Il devrait être au secondaire.»
- «Il est souvent délaissé.»
- «Relativement à la séquence des objectifs, l'objectif général n° 6 pourrait être placé ailleurs.»
- «Il y a imprécision entre l'objectif général, les terminaux et les intermédiaires.»
- «Les instruments et les productions sont disponibles seulement lorsqu'il y a volonté de l'école.»

Objectif général 7

- «Il s'escamote facilement, difficile à évaluer, doit faire partie de la démarche d'apprentissage, vise les attitudes.»
- «On doit reformuler les verbes.»
- «L'objectif est imprécis et faible.»
- «L'expression des sentiments devrait se retrouver à chaque objectif général.»
- «Est-ce un rapport à la création ou à l'interprétation?»
- «Un seul terminal pour un général.»

Objectif général 8

- «L'objectif général, les terminaux et les intermédiaires n'ont pas la même portée.»
- «Nouveau terme : production sonore. Est-ce en regard de la production, des instruments ou de l'écoute des diverses époques?»
- «Ressemble plus à un objectif terminal.»
- «La partie "en vue de l'améliorer" ne revient pas dans les intermédiaires.»

Équilibre entre le 1er et le 2e cycle

Commentaires faits au sujet de l'équilibre entre les deux cycles (par dix conseillères et conseillers pédagogiques) :

- «Il y a équilibre en fonction de la clientèle et il y a déséquilibre en fonction du temps alloué.»

- «On sent un déséquilibre; il y a une plus grande quantité d'objectifs au 2e cycle.»

- «La transition est trop rapide entre le 1er et le 2e cycle.»

- «2e cycle trop difficile, trop fort en fonction du temps alloué.»

- «Au 2e cycle, il y a conflit entre l'exécution et la création.»

- «Les élèves ne jouent pas assez au 2e cycle, ils manquent de pratique, on effleure tout, on ne va pas en profondeur.»

- «Le chant n'est pas assez développé au 2e cycle.» (2)

- «6e année trop chargée.»

- «Problème d'arrimage avec le secondaire.»

- «Il y a une masse de contenu non défini.»

- «Le facteur temps est important.»

- «Le professeur ne sait pas comment faire.»

Objectifs terminaux

Commentaires sur les objectifs terminaux du 1er cycle :

Objectif 1.1.2

«Besoin de préciser son environnement.»

Objectif 1.1.3

«Trop élémentaire, ce sont des moyens.»

Objectif 1.1.5

«Préciser les habiletés et les contenus.»

Objectif 1.2.1

«Il y a deux habiletés par objectifs»; (2) «enlever le "reconnaître".»

Objectif 1.3.1

- «Lesquels?»
- «Les commissions scolaires ont défini les limites.»
- «À nettoyer.»
- «Faire un consensus, des balises provinciales.»

Objectif 1.3.2

- «Beaucoup trop long.»
- «Pourrait être terminé en deuxième année.»
- «"Symboliser" devrait être un langage en soi, dans une démarche de création.»

Objectif 1.4.2

- «Chanter : pourquoi ne pas l'appeler par son nom?»
- «L'objectif devrait être "chanter juste"; "effets sonores" devrait être en création; prioriser la voix au 1er cycle.»

Objectif 1.5.1

- «Ce n'est pas un objectif, mais un déclencheur.»
- «La "création" est un moyen, mal formulé, devrait être "produire" et non participer.»

Objectif 1.8.1

- «Ne va pas avec l'objectif général; absence de lien entre général et terminal, aucun intermédiaire.»
- «"Évaluer" ne devrait pas être le terme utilisé comme objectif général.»

Commentaires sur les objectifs terminaux du 2e cycle :

Objectif 2.1.1

- «Préalables premier cycle.» (2)
- «Enlever : "reconnaître", laisser "utiliser".»
- «À retravailler.» (4)
- «À placer au 1er cycle.»
- «En intégrant timbre, nuances, intensité»; (2) «contenus à éliminer»; (2) «pourrait être enlevé.» (2)
- «Reformuler car l'intensité et les timbres sont au 1er cycle.»
- «Pourrait être facultatif. Plus difficile en région où déjà, on n'identifie pas les éléments et aucune manifestation culturelle pour le démontrer.»

Objectif 2.1.2

- «À préciser.»
- «À reclasser.»
- «Tenir compte de la musique actuelle.»

Objectif 2.1.4

- «L'intermédiaire n'a pas la même portée que le terminal.»

Objectif 2.1.5

- «Non pertinent (à enlever)»; (2) «à conserver au 1er cycle.» (2)
- «Préalable.»
- «Enlever : "reconnaître"; changer pour "faire".»
- «Au 1er cycle.» (4)
- «À revoir.»

Objectif 2.1.6

- «Préalable au 2e cycle.»
- «Lesquels en 4e, 5e et 6e?»
- «À détailler selon le degré.»
- «Enlever : "reconnaître".» (2)

Objectif 2.1.7

- «Trop difficile.»
- «Pertinence : non, au 2e cycle.»
- «Contenu imprécis; à détailler par degré.» (2)
  4e : sons conjoints et disjoints.»
  5e : 4e, 8e.»
  6e : 4e, 5e, 8e.»
- «À enlever. Conserver uniquement un objectif qui amène à travailler les sons conjoints et disjoints.»
- «À placer au secondaire.»
- «À reformuler.»

Objectif 2.2.1

- «Je l'enlèverais.»
- «À regrouper avec 2.2.2.»
- «Ajouter canon à 3 voix.»

Objectif 2.2.2

- «Enlever "reconnaître", garder "utiliser", ajouter : forme rondo.»

Objectif 2.2.3

- «À reformuler.»

Objectif 2.3.1

- «Inclure une banque de mélodies pour chaque degré.»
- «Au premier cycle en 3e année.» (3)
- «Il serait intéressant et même important d'avoir un répertoire de pièces musicales adaptées à chaque degré.»

Objectif 2.3.2

- «Donner = nommer (5); les identifier pour chaque degré.» (2)
- «Donner = connaître.»
- «1er cycle en 3e année.» (3)
- «Fin 1er cycle.»
- «En 3e année.»

Objectif 2.3.3

- «Préciser les signes pour chaque degré.»

Objectif 2.3.4

- «À détailler selon les degrés.» (2)
- «Le glisser VIA CRÉATION SONORE au niveau du langage plastique.» (3)
- «Définition du domaine.» (2)
- «Fin 1er cycle.»
- «Préciser davantage.»
- «Pourquoi l'intermédiaire est-il identique au terminal?»

Objectif 2.4.1

- «Préciser les éléments musicaux.» (3)
- «Davantage intermédiaire : mieux encore comme éléments pédagogique (ORFF par exemple).»
- «Comme intermédiaire.» (3)
- «À enlever.»
- «Non au 2e cycle.» (3)
- «À intégrer au n° 5.» (2)

Objectif 2.4.2

- «Éléments à enrichir.»
- «À intégrer avec les instruments.»
- «Reformuler (par la voix ou les instruments).»
- «À regrouper avec le n° 2.4.3.»
- «Vague comme objectif.»
- «À vérifier "stabilité des nuances".»
- «Se fait mais ne s'évalue pas.» (2)
- «Que faire à l'évaluation avec les élèves qui n'ont pas l'habileté à cause d'une inaptitude au chant? (Utiliser sa voix comme son instrument.)»

Objectif 2.4.3

- «Remplacer : "avec une certaine habileté d'exécution" par : "selon la technique propre à l'instrument".» (3)
- «À être intégré au n° 5.» (2)
- «Créer et interpréter, ajouter, avec la voix ou les instruments.»
- «Avec terminal de l'objectif général 5.»

Objectif 2.4.4

- «À enlever complètement.» (2)
- «Application difficile.»
- «Facultatif.» (2)
- «Définir le terme "diriger" par des intermédiaires précis.»

Objectif 2.5.1

- «Il faudrait un seul minimal pour chaque degré.»
- «Voir 2.4.3.»
- «Enlever "plus élaborées" (créations musicales plus élaborées).»
- «Intégrer au 2.4.»
- «Jusqu'où on va? Qu'est-ce qu'on attend de l'élève?» (2)
- «Ne précise pas le général.»

Objectif 2.6.1

- «Enrichissement.»
- «À préciser les âges (aujourd'hui et le passé).» (3)
- «Déterminer une banque d'auteurs + pièces.»
- «À reformuler.»

Objectif 2.7.1

- «Essentiel mais difficile à évaluer.»
- «Comme intermédiaire.»
- «À enlever complètement.»
- «Intégré à la démarche.»
- «Reformuler cet objectif et amener l'enfant à exprimer ce qu'il ressent.» (2)
- «Reformuler les verbes.»

Objectifs 2.6.1, 2.7.1 et 2.8.1
(C'est la partie la plus nébuleuse du programme.)

Commentaires faits sur l'ensemble des objectifs terminaux :

- «Réduire le nombre des objectifs est essentiel.»
- «Certains objectifs sont tellement évidents et intégrés à la démarche d'apprentissage en musique qu'il devient inutile de les préciser.»
- «Il y a deux types d'objectifs par objectif : "reconnaître et utiliser".»
- «Préciser le type de code.»
- «Il y a double langage : le code traditionnel et le code symbolique.»
- «Préparer un guide pédagogique relatif au langage musical pour uniformiser.»
- «C'est mêlé : objectif, moyens et démarche.»

Nouvelles techniques

Résumé des besoins exprimés au regard de l'évolution des techniques électroniques et informatiques :

Équipement

- Des logiciels qui correspondent au programme, pour des besoins particuliers, comme la musique assistée par ordinateur, etc. (5)
- Des ordinateurs : dans le matériel de base autorisé, système MIDI avec activités pédagogiques, pour le 2e cycle surtout (4); à ce sujet, un conseiller note qu'il ne faut pas confondre les besoins de la professeure ou du professeur avec ceux des élèves.
- Des synthétiseurs, claviers, d'autres choix que la flûte à bec. (2)

Documents

- Partitions en feuilles et non en «grosses briques» dispendieuses.
- Un répertoire à donner aux professeures et aux professeurs.

Perfectionnement

- Ce sont de beaux outils, mais certaines et certains ne savent pas comment les exploiter.

- Démarche pédagogique complète.

- Application pédagogique de l'ordinateur.

Planification pédagogique

Certaines et certains ont parlé d'un **soutien particulier** :

- «Élaboration ou correction du bulletin.» (2)
- «Élaboration de contenu et documentation.»
- «Élaboration d'indicateurs uniformes.»
- «Ajustement des objectifs en fonction du temps d'enseignement, surtout au 2e cycle»; (2) «analyse et compréhension des objectifs.»
- «Révision de la planification annuelle trois fois par année.»
- «Rédaction d'un cahier d'activités.»
- «Formation et perfectionnement»; (5) «formation en flûte pour les élèves de 6e année.»

D'autres ont mis l'accent sur la **manière** d'accorder ce soutien :

- «Un travail en équipe», (8) «parfois sans la conseillère ou le conseiller pédagogique.»
- «Le spécialiste aide les titulaires.»
- «Une enseignante ayant de l'expérience en gestion de programme aide l'équipe d'enseignantes et d'enseignants.»

D'autres ont parlé du **temps** consacré au soutien :

- «Des rencontres mensuelles fixes.»
- «Quatre jours de libération par classe, dont un jour pour le réajustement et un jour pour l'évaluation.»
- «Ce soutien se donne depuis 7 ou 8 ans.»

Enfin, quatre conseillères et conseillers pédagogiques ont dit que cette planification n'était pas uniforme et qu'elle était laissée aux enseignantes et aux enseignants.

Commentaires faits par les conseillères et les conseillers pédagogiques qui trouvent que certains éléments représentent une difficulté importante pour la mise en œuvre du programme de musique du primaire (entre 4 et 83 p. 100 des conseillères et des conseillers pédagogiques) :

- Au sujet des objectifs :

  «Je pense que le "réagir" et l'expression des sentiments devraient être omniprésents. Or, de la façon dont les objectifs sont écrits, certains enseignants passent à côté.»

- Au sujet de la démarche pédagogique :

  «Démarche pédagogique : oui, dans l'utilisation des termes. La démarche n'est pas mauvaise, les mots utilisés sont trompeurs.»

  «La compréhension de la démarche d'apprentissage.»

- Au sujet des instruments et du matériel :

  «Besoins de plus d'instruments à lames.»

  «Cependant on réclame du matériel pédagogique axé sur la musique actuelle, d'aujourd'hui, populaire.»

- Au sujet du temps d'enseignement :

  «Le temps d'enseignement proposé : non. Le problème est que ce temps n'est pas respecté.»

Présentation des commentaires relatifs à la difficulté principale rencontrée par les conseillères et les conseillers pédagogiques dans la mise en œuvre du programme de musique du primaire (commentaires faits par 25 conseillères et conseillers pédagogiques).

La difficulté signalée le plus fréquemment est le manque de temps (14), soit le manque de temps en général, soit pour le 2e cycle, soit en lien avec la densité du programme :

- «Le manque de temps alloué à l'enseignement de cette matière. Le programme est bien mais les enseignantes n'arrivent pas à passer tout le contenu dans le temps dont elles disposent.»

Certaines et certains ont mentionné comme difficulté principale le temps horaire et l'horaire semestriel au 2e cycle.

Un autre sujet qui est présenté à plusieurs reprises comme la plus grande difficulté rencontrée dans la mise en œuvre du programme, ce sont les **objectifs** du programme. Voici ce qu'en disent les conseillères et les conseillers pédagogiques :

- «Trop nombreux pour le temps alloué à l'enseignement de la musique.» (3)
- «La classification des objectifs est trop imprécise, ambiguë et porte à confusion. Les éléments contenus dans les définitions des objectifs ne sont pas définis ni décrits.»
- «La diversité des objectifs, le manque de cohésion et de logique, trop tricoté serré à l'envers.»
- «Les objectifs terminaux et intermédiaires ne sont pas assez définis pour chaque degré et sont également trop nombreux pour le temps alloué.»
- «La difficulté d'interprétation du langage utilisé et la confusion survenue lors de la lecture d'objectifs comportant 2 niveaux différents d'objectifs.»

Le **contenu** constitue une difficulté aux yeux de certaines conseillères et de certains conseillers pédagogiques :

- «Le manque de continuité dans l'enseignement d'un niveau à l'autre; la continuité de la 1re à la 6e année.»
- «Programme trop lourd (2e cycle); trop de technique, pas suffisamment de pratique; les élèves veulent jouer (instruments) et chanter.»
- «Se brancher sur l'exécution : être clair sur le but à atteindre : moyen ou fin.»
- «Identifier un minimum et identifier un enrichissement.»

D'**autres éléments** ont été identifiés comme la principale difficulté de la mise en œuvre :

- «Le langage utilisé (imprécision et ambiguité des termes) (3) : l'ambiguité des termes amène des longs palabres et des discussions inutiles. Si le langage est clair, la compréhension des éléments clés par les professeurs sera claire aussi.»
- «La démarche, c'est-à-dire l'absence de distinction entre la démarche pédagogique et la démarche disciplinaire.»
- «La définition du domaine : lien entre cette définition et le programme.»
- «Le module "création".» (2)
- «Le manque d'instruments, l'absence de local.» (2)
- «La formation des enseignantes et enseignants (2) : les professeurs n'ont pas reçu à l'intérieur de leur formation musicale (bac. éducation) une préparation en création, en langage non conventionnel ni en musique contemporaine.»
- «La surcharge de travail des spécialistes : ils sont considérés comme des enseignants réguliers, ex. : surveillance, mais n'ont aucune compensation pour groupes d'élèves (16) ou temps d'animation.»
- «Les droits d'auteur.»

Présentation des commentaires relatifs à la qualité la plus importante à préserver dans la mise en œuvre du programme de musique du primaire (commentaires faits par 24 conseillères et conseillers pédagogiques).

La qualité la plus importante à préserver dans la mise en œuvre du programme de musique du primaire, c'est l'aspect «**création**» (14) :

- «Le "faire" ce fut l'apport nouveau de ce programme : par opposition aux anciens programmes où l'élève était passif. Celui-ci insiste sur la musique faite par les élèves. Tout le reste du programme devrait s'intégrer à cette approche "active".»
- «Ouverture à la démarche créatrice de l'enfant par des expériences musicales diverses et variées : cela reste un élément à conserver absolument.»
- «Ouverture vers le "faire", vers la création.»
- «Son ouverture, son approche créative, la variété des expériences musicales.»
- «Laisser de la latitude à l'enseignant afin qu'il puisse "faire de la musique" avec les élèves. Donc, moins de contenu et moins d'évaluation à faire.»
- «L'initiation à divers instruments de musique.»
- «Orienter le programme de façon à permettre davantage à l'enfant de "faire de la musique". Ceci suppose une diminution du contenu pour en faire un "pratiquant".»
- «Faire aimer la musique (écouter et faire).»
- «Favoriser la création.»
- «L'environnement sonore; la création.»
- «Offrir à l'élève l'occasion de s'exprimer (soit par la création, soit par l'interprétation).»

D'autres aspects du contenu sont également relevés : la diversité et la pertinence des éléments du contenu, les trois habiletés, la cohérence et l'unité des deux cycles.

Les orientations du programme, sa philosophie, sont aussi des qualités à préserver :

- «Son ouverture pour l'élève sur le monde qui l'entoure; communication avec les autres; valeurs véhiculées.»
- «C'est qu'il ne vise pas la performance, mais plutôt un développement global de l'enfant.»
- «Les orientations, la philosophie qui le sous-tend.» (2)

Les autres qualités à préserver dans la mise en œuvre du programme sont les suivantes : l'importance relative des objectifs, le temps consacré à l'enseignement de la musique (2), le matériel didactique de base (3), le perfectionnement pour les enseignantes et les enseignants.

Annexe V

COMMENTAIRES DES DIRECTRICES ET DES DIRECTEURS D'ÉCOLE

Évaluation sommative

Résumé des commentaires des directrices et des directeurs d'école qui trouvent pertinent qu'il y ait une évaluation sommative des acquis des élèves de 6e année (72 p. 100 du personnel de direction des écoles) :

- La musique est une matière importante; il y a des connaissances à y acquérir, de même qu'elle apporte culture et enrichissement; et quand il n'y a pas d'examen sommatif dans une matière, cette dernière est dévalorisée par les élèves et les agentes et agents de l'école. (3)

- Un tel examen permet à l'enseignante ou à l'enseignant de s'auto-évaluer quant aux objectifs du programme et à sa manière d'enseigner et d'évaluer les élèves; il permet à la direction de s'assurer de l'atteinte des objectifs du programme; de plus, une telle évaluation pourrait aider à créer d'autres outils d'évaluation dans le milieu.

- Cet examen peut rendre les élèves plus conscients de leur capacité en musique et les aider dans leur choix d'options au secondaire.

- L'évaluation doit correspondre aux apprentissages prévus au programme et au temps accordé à l'enseignement.

- Une telle évaluation est pertinente, mais pas essentielle.

Résumé des commentaires de celles et ceux qui ne trouvent pas cette évaluation sommative pertinente en 6e année (28 p. 100 du personnel de direction des écoles) :

- La majorité des élèves du 2e cycle n'ont pas de cours de musique; une évaluation sommative serait pertinente pour celles et ceux qui choisiront le cours de musique au secondaire. (3)

- Il n'y a pas suffisamment de temps pour enseigner la musique; le temps consacré à l'enseignement de la musique varie trop d'un milieu à l'autre.

- La musique est trop difficile ou même impossible à évaluer. (2)

- La musique est enseignée pour le plaisir, pour le développement culturel des élèves, pour l'éveil aux réalités musicales; la musique n'est pas prioritaire. (4)

- Cette évaluation ne doit pas empêcher une ou un élève de changer de classe en cas d'échec.

Ressources matérielles

Autres instruments de musique dont disposent les écoles :

- «guitares»; (7)
- «violons, y compris ceux des élèves qui suivent des cours»; (3)
- «instruments de percussion non conventionnels»;
- «métallophones»; (2) «blocs»;
- «maracas, cymbales, caisse claire, clarinette, mélodica».

Autre matériel disponible dans les écoles :

- «disques»; (6)
- «bandes sonores achetés chez des disquaires»;
- «ancien matériel du MEQ»;
- «nous avons un laboratoire d'informatique, le spécialiste y a accès s'il le souhaite avec son groupe»;
- «matériel de base»;
- «radiocassette»;
- «livre et moi»;
- «cassettes»; (6)
- «cordes - Vent - Percussions : Radio-Québec»

Mise en œuvre du programme

Autres raisons de satisfaction à l'égard de la mise en œuvre du programme de musique (exprimées par 5 p. 100 du personnel de direction des écoles) :

- «Hausser le temps d'enseignement dans notre commission scolaire au 2e cycle.»
- «Compétence des spécialistes de musique en fonction de chez nous.»
- «Revalorisation des enseignants de musique et implication.»
- «Compétence de l'enseignant.»
- «Bonne implication des enseignants spécialistes pour leurs cours et les activités parascolaires. Qualité de leur formation.»
- «Engagement personnel du spécialiste dans des projets d'innovation.»

Autres raisons d'insatisfaction à l'égard de la mise en œuvre du programme de musique (exprimées par 19 p. 100 du personnel de direction des écoles) :

- «Démarche peu adaptée aux réalités 1992 chez les 9-12 ans.»
- «Enseignants peu motivés.»
- «Difficulté de faire aimer le cours de musique par les élèves.»
- «Mon insatisfaction est reliée à la personne qui enseigne la matière et non à la formation et au soutien reçu.»

- «Équilibre entre la démarche pédagogique du programme et la réalité des milieux où les élèves ont des difficultés d'autonomie personnelle, ex. : grand nombre d'élèves en difficulté intégrés dans une classe.»
- «Absence de spécialistes au 2e cycle.»
- «Ressources financières insuffisantes.»
- «Trop lourd pour un professeur régulier du deuxième cycle.»

Annexe VI

FICHE DE NOTATION (ÉPREUVE ÉCRITE)

SECTION A

SECTION AVEC SUPPORT SONORE

QUESTIONS 1 À 21

Écris dans l'espace encadré la lettre qui correspond à ta réponse.

Question 1

Tu entendras une séquence sonore.

Quels sont, dans l'ordre, les trois degrés d'intensité entendus ?

Signes utilisés :

- ***p*** pour doux
- ***f*** pour fort
- pour de plus en plus doux
- pour de plus en plus fort

(A) ***f*** ***p***

(B) ***f*** ***p***

(C) ***p***

(D) ***p***

Taux de réussite : 63 p. 100

C
30

Question 2

Tu entendras un extrait musical.

Quels sont, dans l'ordre, les trois degrés d'intensité entendus ?

Signes utilisés : ***p*** pour doux

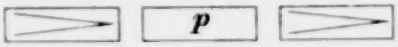
f pour fort

pour de plus en plus doux

pour de plus en plus fort

(A)

(B) ***f*** ***p*** ***f***

(C) 

(D) ***f*** ***f***

Taux de réussite : 86 p. 100

B

31

Question 3

Tu entendras une séquence sonore.

Quels sont, dans l'ordre, les trois tempos entendus ?

(A) Rapide - Ralenti - Accéléré

(B) Rapide - Lent - Accéléré

(C) Accéléré - Lent - Rapide

(D) Accéléré - Ralenti - Rapide

Taux de réussite : 64 p. 100

C

32

Question 4

Tu entendras un extrait musical.

Quels sont, dans l'ordre, les trois tempos entendus ?

(A) Lent - Accéléré - Lent

(B) Lent - Rapide - Lent

(C) Ralenti - Accéléré - Ralenti

(D) Ralenti - Rapide - Ralenti

Taux de réussite : 54 p. 100

A 33

Question 5

Tu entendras une séquence sonore.

Quelle est la formule rythmique entendue ?

(A)

(B)

(C)

(D)

Taux de réussite : 37 p. 100

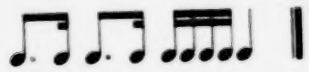
B 34

Question 6

Tu entendras une séquence sonore.

Quelle est la formule rythmique entendue ?

(A)

(B) 

(C)

(D)

Taux de réussite : 40 p. 100

D
35

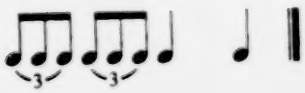
Question 7

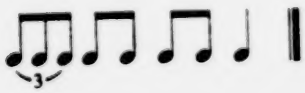
Tu entendras une séquence sonore.

Quelle est la formule rythmique entendue ?

(A)

(B)

(C) 

(D) 

Taux de réussite : 65 p. 100

C
36

Question 8

Tu entendras une séquence sonore.

Quelle représentation graphique correspond aux sons entendus ?

Taux de réussite : 58 p. 100

(A)

(C)

C
37

(B)

(D)

Question 9

Tu entendras un extrait musical.

Quelle représentation graphique correspond aux sons entendus ?

Taux de réussite : 57 p. 100

(A)

(C)

A
38

(B)

(D)

Question 10

Tu entendras une séquence sonore.

Quel est l'intervalle entendu ?

(A) Octave

Taux de réussite : 72 p. 100

(B) Quinte

C
39

(C) Seconde

(D) Tierce

Question 11

Tu entendras un extrait musical.

Quel instrument joue la mélodie ?

(A) Clavecin

Taux de réussite : 62 p. 100

(B) Guitare

C
40

(C) Harpe

(D) Piano

Question 12

Tu entendras un extrait musical.

Quelle formation instrumentale interprète cet extrait ?

(A) Duo

(B) Quatuor

(C) Quintette

(D) Trio

Taux de réussite : 84 p. 100

A
41

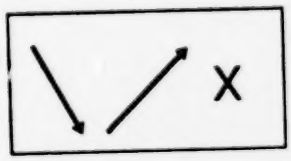
Question 13

Tu entendras une séquence sonore.

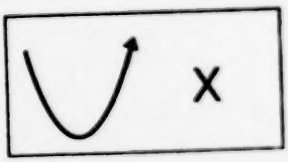
Quelle représentation graphique illustre l'effet sonore entendu ?

Taux de réussite : 72 p. 100

(A)



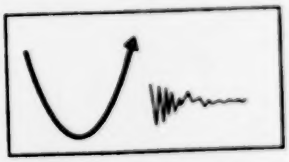
(C)



D
42

(B)

(D)



Question 14

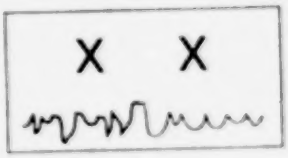
Tu entendras une séquence sonore.

Quelle représentation graphique illustre l'effet sonore entendu ?

Taux de réussite : 80 p. 100

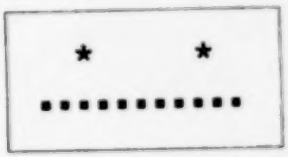
(A)

(C)

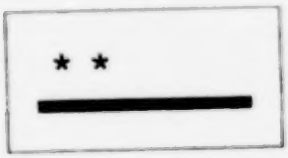


A
43

(B)



(D)



Question 15

Tu entendras un extrait musical.

Quelle est la forme musicale de cet extrait ?

Taux de réussite : 83 p. 100

(A) A B A

(C) Rondo (A B A C A)

B
44

(B) Canon

(D) Thème et variations

Question 16

Tu entendras un extrait musical.

Quelle est la forme musicale de cet extrait ?

(A) A B A

(B) Canon

(C) Rondo (A B A C A)

(D) Thème et variations

Taux de réussite : 68 p. 100

D

45

Question 17

Tu entendras un extrait musical.

Quelle est la forme musicale de cet extrait ?

(A) A B A

(B) Canon

(C) Rondo (A B A C A)

(D) Thème et variations

Taux de réussite : 57 p. 100

A

46

Question 18

Tu entendras un extrait musical.

Quelle est la forme musicale de cet extrait ?

(A) A B A

Taux de réussite : 63 p. 100

(B) Canon

C
47

(C) Rondo (A B A C A)

(D) Thème et variations

Question 19

Tu entendras un extrait musical.

Quel est le style musical de cet extrait ?

(A) Classique

Taux de réussite : 89 p. 100

(B) Folklorique

B
48

(C) Jazz

(D) Rock

Question 20

Tu entendras un extrait musical.

Quel est le style musical de cet extrait ?

(A) Blues

(B) Classique

(C) Jazz

(D) Rock

Taux de réussite : 53 p. 100

C
49

Question 21

Tu entendras un extrait musical.

Quel est le style musical de cet extrait ?

(A) Blues

(B) Folklorique

(C) Jazz

(D) Rock

Taux de réussite : 97 p. 100

B
50

SECTION B

SECTION SANS SUPPORT SONORE

QUESTIONS 22 À 30

Écris, dans l'espace encadré, la lettre qui correspond à ta réponse.

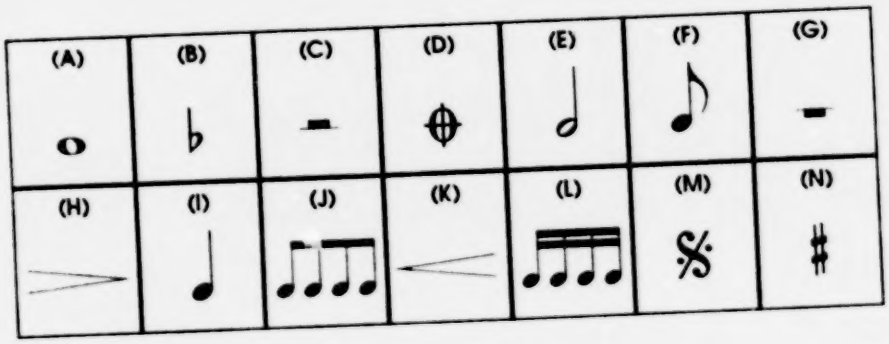
Question 22

À quelle famille de la colonne de gauche appartient chacun des instruments de la colonne de droite?

FAMILLE	INSTRUMENT		Taux de réussite
(A) cordes	- clarinette	[B] 51.1	91 p. 100
(B) vents	- contrebasse	[A] 51.2	54 p. 100
(C) percussions	- flûte à bec	[B] 51.3	99 p. 100
	- harpe	[A] 51.4	96 p. 100
	- xylophone	[C] 51.5	96 p. 100

Aucune erreur pour réussir

Voici un ensemble de signes musicaux.

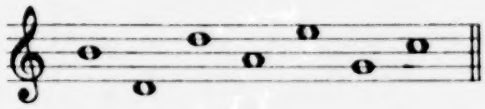


Quel est le signe qui correspond à chacun des termes ci-dessous ?

Écris la lettre qui accompagne le signe.

			Taux de réussite
23.	Pause	G 52	44 p. 100
24.	Dièse	N 53	80 p. 100
25.	Blanche	E 54	88 p. 100
26.	Croche	F 55	87 p. 100
27.	Quatre doubles croches	L 56	84 p. 100
28.	Coda	D 57	64 p. 100
29.	Crescendo	K 58	70 p. 100

Question 30



Quelle énumération représente les notes qui figurent sur la portée, dans l'ordre où elles sont placées ?

Taux de réussite : 70 p. 100

(A) la, do, mi, sol, ré, la, si

(B) si, do, ré, la, mi, sol, si

D 59

(C) si, mi, ré, sol, mi, la, si

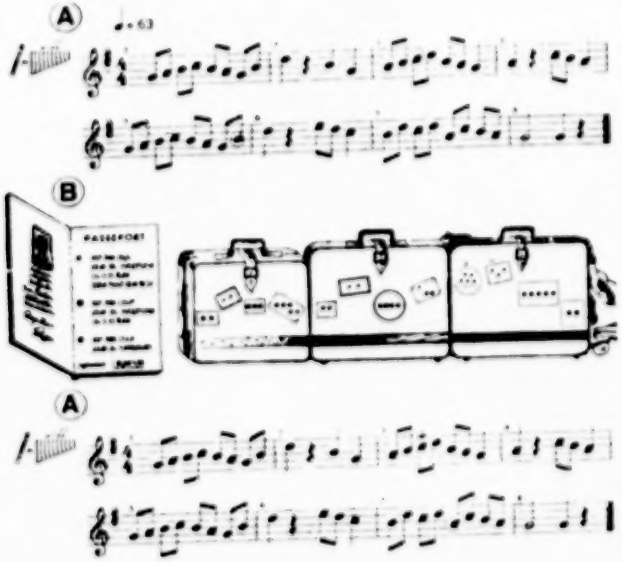
(D) si, ré, ré, la, mi, sol, do

FICHE DE NOTATION (EXÉCUTION)

Code de l'épreuve : 003

Fiche de notation
Exécution

Nom : _____



Intentions évaluatives L'élève est capable	Critères	Cotes
1. d'interpréter les **deux parties A** en respectant le **tempo**	● Exigence minimale : tempo assez régulier (quelques hésitations **et** un arrêt marqué) ● Tempo irrégulier (plusieurs hésitations **ou** plusieurs arrêts marqués **ou** changement évident de tempo	A ☐ B ☐
2. d'interpréter la **partie B** en respectant les **paramètres musicaux** indiqués	● Exigence minimale : paramètres perceptibles (au moins huit cellules jouées sans erreur) ● Paramètres non perceptibles (erreurs dans cinq cellules ou plus)	A ☐ B ☐
3. d'interpréter les **deux parties A** en respectant la partition : **hauteur des notes, valeur des notes et des silences (durée).**	● Exigence minimale : partition respectée (au moins douze mesures jouées sans erreur) ● Partition peu respectée (erreurs dans cinq mesures ou plus)	A ☐ B ☐
4. d'interpréter la **partie B** en respectant le **nombre de symboles dans chaque cellule**	● Exigence minimale : nombre de symboles très bien respecté (au moins onze cellules jouées sans erreur) ● Nombre de symboles plus ou moins respecté (erreurs dans deux cellules ou plus)	A ☐ B ☐
5. d'interpréter la pièce sous la forme **ABA** en respectant l'**ordre des séquences** dans la **partie B**	● Forme très bien respectée (forme ABA **et** ordre des séquences dans la partie B sont respectés ● Forme plus ou moins respectée (forme ABA non respectée **ou** ordre des séquences dans la partie B non respecté	A ☐ B ☐
6. d'interpréter les **deux parties A** en respectant la **technique de maintien** de l'instrument	● Technique de maintien respectée (**Xylophone** : tenue en diagonale du maillet, pouce à plat sur le côté, tous les autres doigts en position fermée) (**Flûte** : main gauche en haut, main droite en bas, les deux mains en position) ● Technique de maintien non respectée (absence d'au moins un élément)	A ☐ B ☐
7. d'interpréter les **deux parties A** en respectant la **technique de manipulation** de l'instrument	● Technique de manipulation respectée (**Xylophone** : mouvement vertical produit par la main et le poignet permettant un rebondissement du maillet) (**Flûte** : trous bien bouchés) ● Technique de manipulation non respectée (absence de l'élément)	A ☐ B ☐

Annexe VIII

FICHE DE NOTATION (CRÉATION)

Code de l'épreuve : 003 | **Fiche de notation Création** | **Nom :** _____

Intentions évaluatives L'élève est capable de	**Critères**	**Cotes**
1. faire un **crescendo** en utilisant des **bruits corporels** (excluant la voix) dans le **lien** entre les **1re et 2e parties**.	• L'élève fait le crescendo **et** utilise des bruits corporels. • L'élève ne fait pas un crescendo **ou** n'utilise pas de bruits corporels.	**A** ☐ **B** ☐
2. produire une **suite de sons courts et aigus** avec la voix dans le lien entre les **2e et 3e parties**.	• Les deux paramètres sont perceptibles et sont produits avec la voix. • Au moins un paramètre est non perceptible **ou** l'élève n'utilise pas la voix.	**A** ☐ **B** ☐
3. structurer sa création **en trois parties**.	• L'élève joue les trois parties. • L'élève ne joue pas les trois parties.	**A** ☐ **B** ☐
4. faire preuve **d'élaboration** sur **deux** des éléments suivants : *modes de production*, *aspect rythmique*, *aspect mélodique*, *moyens sonores*, *paramètres musicaux*, pendant les **deux tiers** de la **durée** de la pièce.	• L'élaboration est perceptible sur deux éléments pendant au moins les deux tiers de la durée de la pièce. • L'élaboration est non perceptible sur au moins deux éléments **ou** l'élaboration est perceptible pendant moins des deux tiers de la durée de la pièce.	**A** ☐ **B** ☐
5. faire preuve de **cohérence** entre la **planification écrite** et **l'interprétation** de sa création.	• Cohérence entre l'écrit et le sonore dans au moins quatre colonnes du carnet de route. • Cohérence entre l'écrit et le sonore dans trois colonnes ou moins ou aucune cohérence.	**A** ☐ **B** ☐
6. manifester de l'**aisance** dans **l'interprétation** de sa création.	<table><tr><th></th><th>souplesse</th><th>hésitation</th></tr><tr><td>niveau acceptable</td><td>- avec souplesse - avec plus ou moins de souplesse</td><td>- sans hésitation - avec plus ou moins d'hésitations</td></tr><tr><td>niveau non acceptable</td><td>- avec tension</td><td>- avec beaucoup d'hésitations</td></tr></table> • Souplesse **et** hésitation de niveau acceptable • Souplesse **ou** hésitation de niveau non acceptable	**A** ☐ **B** ☐

Annexe IX

COMMENTAIRES DES JUGES SUR LE DÉROULEMENT DES DEUX PARTIES PRATIQUES DE L'ÉPREUVE DE SYNTHÈSE

Les juges mandatés par le Ministère pour l'évaluation des deux parties pratiques de l'épreuve de synthèse ont formulé des commentaires que l'on peut classer en huit catégories que nous présentons successivement.

A- Accueil et contact avec les agentes et les agents d'éducation

On trouve trois remarques où l'on affirme avoir reçu un bon accueil, et une autre mentionnant qu'il fut plus que chaleureux. On peut aussi lire un commentaire quant à la disponibilité du directeur, du titulaire et du spécialiste, qui étaient tous bien préparés; à une autre école, on a rencontré une titulaire «avertie et coopérante». Ailleurs, on a fait la connaissance d'un enseignant très dynamique.

Par contre, deux remarques précisent que la ou le titulaire n'avait pas été averti de l'évaluation par la directrice. Dans un autre cas, le directeur était absent. A une autre école, les juges ont rencontré un directeur qui leur a fait remarquer à quelques reprises qu'on «dérangeait». On relève aussi un commentaire où l'on parle d'un accueil passable dans une école où l'on devait «calmer les uns et rassurer les autres». Finalement, on dit avoir eu, dans une école, une discussion avec un directeur qui n'est pas certain de l'utilité de la musique à l'école.

B- Classe et équipement

Les juges ont noté une certaine disparité en ce qui concerne les classes et l'équipement. A une école, on a trouvé une classe insonorisée et adéquate pour la musique; ailleurs, on a travaillé dans une très belle salle avec un éventail important d'objets sonores. On relève aussi trois observations sur le fait que l'école est bien équipée. On trouve deux cas où la classe est adéquate, on précise que l'une est insonorisée, mais on constate des lacunes quant aux instruments en général, aux instruments à percussion ou aux objets sonores.

Par contre, on relève deux remarques sur une école visitée qui ne possède pas de classe de musique. Un commentaire fait par ailleurs état d'un matériel très pauvre.

C- Organisation et déroulement de l'épreuve

On relève deux remarques signalant que la journée avait été bien organisée. Cependant, les juges affirment n'avoir pas vécu de gros problèmes d'organisation, sauf à une école pour l'attente des élèves, parfois de cinq à sept minutes. Cet inconvénient ainsi que d'autres du même genre, par exemple les portes du corridor fermées à clé, ont retardé le processus d'évaluation, ce qui a empêché d'évaluer tous les élèves.

Par ailleurs, on signale que dans un cas, le titulaire n'ayant pas été informé du déroulement de la journée, c'est l'enseignant spécialiste qui a pris la relève.

On trouve aussi quelques commentaires relatant divers problèmes d'organisation. Ainsi une personne parle d'attente des élèves, d'attente de photocopies et signale que les deux premières étapes de la création étaient déjà réalisées au moment de l'intervention des juges. Une autre remarque fait état de conditions difficiles dues au fait que les élèves, laissés à elles-mêmes et à eux-mêmes dans le corridor, devaient être surveillés par les juges.

De plus, on peut lire un commentaire déplorant que le manque d'organisation pour exécuter la création ait fait vivre une expérience difficile aux élèves. À ce sujet, une personne fait observer que les élèves n'ont pas bénéficié de une heure pour réaliser la création.

Par contre, dans une autre école, le temps de préparation pour cette partie a été de deux heures quarante minutes au lieu de une heure. Dans ce cas, l'enseignant a donné plus de temps parce que ses élèves n'avaient pas fait de création durant l'année et avaient cessé de suivre leurs cours de musique depuis deux ans. À une autre école on a fait de la création pendant une période de deux heures, avant la journée d'évaluation. Par ailleurs, quelqu'un signale que le temps pour faire passer l'épreuve a été mal utilisé. Au sujet de la partie interprétation, on signale que dans une école, les élèves ont été laissés à elles-mêmes et à eux-mêmes. Un autre commentaire parle de problèmes de structure et de discipline.

En ce qui a trait à l'évaluation comme telle, on peut lire que c'est une bonne idée d'enregistrer les élèves, car cela était nécessaire. De plus, on signale que les carnets de route et les fiches de notation se sont avérés fonctionnels.

Par ailleurs, une personne a dû préciser les termes «moyens sonores», «éléments musicaux», «manière de jouer» ainsi que les fameux «liens». Il semble qu'en général ces liens aient été oubliés. De plus, les jeunes avaient de la difficulté à faire le lien entre le guide de l'élève et le carnet. Cette personne dit avoir perdu du temps à préciser tout cela : la partie explication prenait toujours plus de temps que prévu. Cependant, l'élaboration, la pratique et l'exécution de l'interprétation, de même que la création se déroulaient très bien.

D- **Motivation des élèves**

On relève deux commentaires quant à la grande motivation des élèves à montrer leur savoir-faire. Par contre, on peut en lire deux autres d'où se dégage l'observation contraire : les élèves n'étaient pas motivés par l'épreuve de synthèse.

E- Préparation des élèves

Trois personnes font observer que l'enseignante ou l'enseignant de musique avait bien préparé les élèves à l'épreuve de synthèse. Dans un autre cas, on signale cependant que tel n'était pas le cas. De plus, un autre commentaire va dans le même sens : «l'enseignant ne s'est pas senti concerné par l'épreuve de synthèse, par conséquent, il mettait les élèves en situation d'échec.»

Dans le même ordre d'idée, on note que, dans une école, les élèves ne s'étaient pas vraiment exercés à la création ou n'avaient pas touché l'instrument choisi. Enfin, dans une école, les élèves avaient répété avec différents instruments à lames, mais l'examen a été fait sur xylophone.

F- Compétence des élèves

On trouve trois observations sur le fait que la manipulation des instruments à percussion n'est pas acquise. Par contre, dans une école, on a remarqué une bonne manipulation de tous ces instruments, mais sans exploitation ou exploration originale de ceux-ci.

Dans une école, on a par ailleurs observé que tous les élèves ont joué leur pièce de mémoire, sauf pour la partie B. On se demande alors s'ils savent lire la musique.

Une des personnes mandatées par le Ministère a par ailleurs observé que, si les élèves n'avaient pas tourné les pages, on n'aurait jamais pu s'apercevoir qu'il y avait trois parties et ce, dans toutes les écoles.

De plus, on relève une remarque signalant que, pour l'interprétation, les élèves qui ont utilisé la flûte à bec ont obtenu de meilleurs résultats que celles et ceux qui ont utilisé le xylophone.

G- Expérience des élèves en création

On trouve quatre remarques signalant que les élèves n'avaient jamais fait de création. On peut aussi en lire une révélant que la création a surtout lieu au premier cycle et en équipe. Enfin, quelqu'un précise que, dans une école, les élèves avaient déjà fait de la création, mais pas de la même manière.

H- Situation de l'enseignement de la musique

On relève quelques remarques concernant le temps d'enseignement de la musique au primaire. Ainsi, on fait part d'une situation où, de la deuxième à la sixième année, on lui consacre 45 minutes par semaine. Dans cette école on travaille avec la flûte à bec de la deuxième à la quatrième année et avec le xylophone en cinquième et sixième. Dans une autre école, les élèves ont deux cours de musique de 45 minutes par 12 jours. On relève un autre cas où, au premier cycle, on a deux cours de 45 minutes par semaine réservés à la musique, alors qu'au deuxième cycle, ces deux cours sont de 50 minutes. A cet endroit, les élèves en immersion française bénéficient cependant de deux cours de 60 minutes par semaine consacrés à cette matière.

Cependant, on relève des situations où l'on consacre moins de temps à l'enseignement de la musique. Ainsi, dans une école, les élèves n'avaient pas fait de musique depuis deux ans. Ailleurs, on ne fait pas de musique en quatrième et cinquième année et, en sixième, seulement les élèves en immersion française bénéficient de l'enseignement de cet art. On trouve aussi un autre cas où, en sixième année, on consacre 35 minutes par semaine à la musique, alors que pendant les années antérieures, on y consacrait 90 minutes. Il semble que cette situation amoindrisse la motivation des élèves et du personnel enseignant. Par ailleurs, dans une école, les élèves n'ont commencé qu'en sixième année à apprendre à lire la musique. Finalement, on peut lire une remarque sur le fait que les enfants n'aiment pas beaucoup la musique. On s'interroge sur les causes de ce phénomène.

COMMENTAIRES DU PERSONNEL ENSEIGNANT RECUEILLIS PAR LES JUGES

Certains membres du personnel enseignant ont fait part, oralement ou par écrit, de certains commentaires concernant le programme de musique, le processus d'évaluation, etc.

On relève d'abord cinq remarques quant à l'insuffisance du temps d'enseignement. Une personne estime que les classes multiprogrammes posent des problèmes. Une autre signale que certains élèves n'ont jamais fait de musique avant la sixième année. Par ailleurs, on note deux remarques sur le fait que le programme est trop chargé. De plus, une personne souhaiterait recevoir plus de formation dans ce domaine.

En ce qui concerne le matériel, une personne affirme en manquer et trois autres parlent d'un nombre insuffisant d'instruments.

Quant à la classe de musique, une personne la considère trop petite, alors qu'une autre précise qu'elle devrait être aménagée, isolée et donner accès à de petites salles adjacentes.

Dans un autre ordre d'idée, quelqu'un s'interroge sur la pertinence de la flûte en sixième année. Il semble que cet instrument ne plaise qu'à la moitié des élèves.

Au sujet de l'évaluation, quelqu'un affirme que, par objectif, celle-ci demande trop de temps. Une personne souhaiterait par ailleurs que, dans le programme, on établisse et définisse les critères de manipulation.

En ce qui a trait au volet création, deux personnes l'estiment trop vague. L'une d'elles ajoute que les élèves ont l'habitude de faire des créations à consignes fermées et collectives, alors qu'à l'épreuve de synthèse on a demandé une création individuelle et à consignes ouvertes.

Finalement, on relève une remarque signalant qu'il serait préférable que l'épreuve de synthèse ait lieu en avril, car en mai les élèves passent déjà beaucoup d'examens.

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

16-7907-06